

**Ateliês e Tutoriais:
Reflexões sobre o Ensino da Arte**

Manuel Botelho



Aos meus filhos, Joana, Ana e Simão.

Título
Ateliês e Tutoriais:
Reflexões sobre o Ensino da Arte

Autor
Manuel Botelho

Edição
Faculdade de Belas-Artes
Universidade de Lisboa (FBAUL)
Largo da Academia Nacional
de Belas-Artes
1249-058 Lisboa, Portugal
+351 213 252 100
comunicacao@belasartes.ulisboa.pt
www.belasartes.ulisboa.pt

Presidente FBAUL
Fernando António Baptista Pereira

Revisão do texto
José Gabriel Flores

Pós-produção das fotografias
Manuel Botelho
Cláudio Melo

Apoio à edição
Isabel Nunes
Maria Teresa Sabido

Gestão financeira
Isabel Vieira (coord.)
Cláudia Pauzeiro
Carla Sociro
Catarina Vicente
Lurdes Santos
Rosa Loures

Design
Tomás Gouveia

Impressão e acabamento
ACD Print

Tiragem
300 exemplares

ISBN
978-989-8944-41-2

Depósito legal
484130/21

© Manuel Botelho — texto e fotografias,
exceto páginas 102, 236, 237.
© Autores das fotografias — páginas 102, 236, 237.

O copyright das obras apresentadas nas fotografias
pertence aos respetivos autores.

Ateliês e Tutoriais: Reflexões sobre o Ensino da Arte

Índice

1.	Introdução	22
2.	Projeto artístico	30-63
2.1	Ensinar arte	30
2.2	Assimetrias	32
2.3	Cadeiras de projeto	34
2.4	Projeto artístico	38
2.5	Ação e reflexão	43
2.6	Identidades	49
2.7	Contextualização	53
2.8	Interdisciplinaridade	58
2.9	Dois modelos	62
3.	Ateliês e tutoriais	68-79
3.1	Ateliês	68
3.2	Tutoriais	73
4.	Percurso letivo	84-107
4.1	Pintura III – IV	84
4.2	Composição	98
4.3	Avaliação	101
5.	Ensino à distância	112-162
5.1	Tutoriais por videoconferência	112
5.2	Tempo de partilha	116
6.	Post Scriptum	166-237
	Lista de fotografias	238
	Referências bibliográficas	241
	Agradecimentos	243















1. Introdução

a.

4 de janeiro de 1995 — na minha vida há um antes e um depois. Porque nesse dia tudo mudou.

Dois meses e dois dias antes completara 44 anos de idade. O meu currículo já era longo e diferente do habitual. Tinha estudado arquitetura, fora seriamente arquiteto e, durante dois breves anos letivos, professor do ensino secundário. Em 1983 aterrei em Londres para estudar pintura e concretizar um sonho antigo. Três anos depois inaugurava oficialmente a minha carreira artística¹. Em 1987 o regresso a Portugal foi fácil e pude viver a ilusão de uma vida estritamente dedicada à criação artística. Não iria durar mais de cinco anos. Retomei o ensino, aqui e ali, em paralelo com o trabalho de ateliê. Finalmente, em 1994 concorri a um lugar de assistente estagiário na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL). A 4 de janeiro do ano imediato assumi o cargo. Jubilei-me como professor associado no dia 2 de novembro de 2020. É da reflexão ocorrida ao longo desses quase vinte e seis anos de leção que dou conta neste livro. Anos apaixonantes, de intensa dedicação ao ensino, que me mudaram como pessoa, como professor e como artista.

b.

Na FBAUL fui de início colocado nas equipas que lecionavam as cadeiras de projeto artístico do primeiro e do segundo ano — Introdução às Artes Plásticas e Design (IAPD) e Artes Plásticas (AP)². Esses anos de arranque foram cruciais para a minha integração na faculdade. Tive oportunidade para colher ensinamentos de grande valia junto dos colegas mais experientes e pude dar o meu contributo pessoal, não apenas na leção das cadeiras, mas também através da produção de textos (informados por pesquisa bibliográfica) de apoio aos alunos. Pouco depois da reforma dos professores de Artes Plásticas, compilei pela

primeira vez essas reflexões, num documento relativamente extenso denominado *Elementos de apoio ao programa* (1998). Distribuído aos alunos em anos subsequentes, este texto permitiu-me consolidar um modelo de abordagem que haveria de acompanhar todo o meu percurso posterior enquanto docente da FBAUL. Foi assim, de então para cá, quando fui chamado a lecionar as restantes cadeiras de projeto artístico da Licenciatura em Pintura (percorri todas, sem exceção, da antiga licenciatura de cinco anos e da mais recente, de quatro), procurando sempre fundir métodos pedagógicos estabilizados com um contributo pessoal teoricamente informado, muitas vezes consubstanciado em documentos de apoio à leção.

O momento seguinte, igualmente decisivo, em que tive que refletir de forma estruturada sobre as questões fundamentais para o ensino dessas cadeiras, centrando-me agora na essência do projeto artístico, ocorreu ao realizar o meu projeto de doutoramento, que finalizei em abril de 2001 depois de um longo período de gestação.

Toda esta reflexão sobre o ensino da arte seria aprofundada em 2002-03, quando me encontrava já de licença para a realização do doutoramento; tive então um papel ativo na etapa inicial da primeira grande reforma curricular da FBAUL no séc. XXI. Durante seis meses desenvolvi uma intensa pesquisa bibliográfica, acompanhada de troca de ideias com colegas de diversas áreas. Em janeiro de 2003 redigi um documento pessoal onde sintetizava os aspetos principais do meu pensamento sobre o ensino na faculdade, delineando perspetivas para a sua possível reformulação.

O pequeno livro que aqui apresento partiu de toda essa reflexão e foi realizado mais tarde, em três momentos diferentes, separados por hiatos de vários anos. Nasceu em meados de 2013 com o intuito de responder a um concurso para professor associado de Pintura da FBAUL³. Em 2017, um novo concurso, idêntico ao anterior, mas

1 *Manuel Botelho: desenho e pintura 84/86* — Galeria de Exposições Temporárias, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

2 Nestas cadeiras colaborei de modo particularmente intenso com Isabel Sabino (IAPD) e João Afra (AP).

3 Este concurso seria cancelado, por razões que ainda hoje carecem de explicação cabal, alguns meses depois de todos os documentos exigidos pelo regulamento terem sido oficialmente entregues na Reitoria da Universidade de Lisboa.

com um novo regulamento, obrigou-me a repensar e expandir o texto inicial, preservando no entanto as opções discursivas de base da primeira redação (2013). A última etapa foi iniciada no verão de 2020, pouco depois de ter terminado a minha atividade letiva na faculdade. Implicou inúmeros acertos de pormenor e importantes mudanças de fundo, com a revisão, expansão, supressão e adição de extensos fragmentos de texto ou mesmo de capítulos inteiros.

A esta descontinuidade temporal associou-se, na fase final desta *viagem*, uma alteração de objetivos, que se reflete de forma clara no texto definitivo. A mudança localiza-se entre o primeiro capítulo, — Projeto Artístico —, redigido predominantemente em 2013 e 2017, e os restantes, datados quase em exclusivo de 2020-2021, onde se acentua a dimensão pessoal do depoimento. Porque é disso e apenas disso que se trata. Em definitivo, jamais pretendi fazer um tratado sobre ensino; daí o título escolhido — *Ateliês e Tutoriais: reflexões sobre o ensino da arte* —, o predomínio da opção discursiva na primeira pessoa (ou mesmo em discurso direto, como acontece nos diálogos do penúltimo capítulo) e o carácter algo peculiar de muitas das notas de rodapé. Não esperem por isso encontrar aqui teorias grandiosas embrulhadas em palavras difíceis. Aquilo que vou contar é uma história simples que eu próprio vivi. Coisas aparentemente fáceis de dizer, mas muito, muito difíceis de fazer!

Ainda a propósito das notas de rodapé (cujas traduções inglês-português e francês-português são da minha inteira responsabilidade), deixo-vos um último reparo: são muitas, por vezes mais do que é habitual, e nem todas foram escolhidas de acordo com os princípios metodológicos que regem os trabalhos académicos convencionais⁴. Na sua maioria resultaram da consulta bibliográfica que realizei livremente ao longo dos anos para me ir mantendo atento ao que importa. Algumas limitam-se a cumprir o que por norma lhes é pedido, mas em muitos locais desempenham um papel mais ambicioso,

4 Mesmo sabendo que o excesso de notas de rodapé perturba de alguma forma o ritmo da leitura, decidi mantê-las inalteradas. Penso que o contributo dos desafios que colocam excede em muito os danos causados por uma leitura mais intermitente.

configurando um texto paralelo que dialoga de forma nem sempre linear com as minhas palavras. E na sua seleção foi dada prioridade sobretudo aos artistas, os meus grandes companheiros de viagem, colocando as suas ideias e atitudes firmemente no centro da narrativa.

Por último, devido à importância que atribuo às imagens, que têm aqui um peso significativo, decidi reduzir a sua presença ao longo do texto, concentrando a maioria em dois locais distintos: no preâmbulo e no capítulo de encerramento⁵.

Aqui fica o resultado, tão imperfeito quanto a vida que vivemos, para memória futura.

5 Exceto quando assinalado em contrário, todas as fotografias são de minha autoria e foram captadas sobretudo nos meus últimos anos de docência na FBAUL. A seleção deixa muito por contar: um enorme pudor impediu-me de fotografar sem restrições e tive que excluir muitas imagens, captadas à pressa, sem os cuidados necessários, com o objetivo único de me servir de apoio à memória.



2. Projeto artístico

2.1 Ensinar arte

Houve tempo em que a evolução das sociedades e do conhecimento foi lenta. Ao longo de séculos pudemos acreditar na ilusão de que haveria «certezas», verdades definitivas, imutáveis. Mas todas elas foram sendo sucessivamente demolidas e reconstruídas, como castelos de cartas, através da evolução dos modos de estar e de pensar. Muitas «certezas» da época medieval foram obliteradas pelas «certezas» do renascimento, que por sua vez seriam ultrapassadas por outras, e outras, tão «certas» e «verdadeiras» como as anteriores. Mas algo mudou. A aceleração do mundo ao longo dos últimos cem anos ditou uma atitude nova e hoje sabemos por experiência direta como tudo é falível e transitório. Aquilo que acontecia de forma gradual, dando tempo ao tempo, passou a ocorrer a uma velocidade desconcertante e o que aprendemos hoje de manhã pode não ser verdade da parte da tarde.

Tal como a história da humanidade, o ensino é um território instável e evolutivo. A questão primordial que sempre se colocou ao ensino artístico prende-se com a definição do que deve ser transmitido de geração em geração, e nisso a arte não se distingue como um caso à parte. Em todas as áreas, a arte incluída, ensina-se de acordo com o estado do conhecimento de cada época e, por isso, de modos sempre diferentes. Só que aqui acontece algo de muito particular. Enquanto noutras áreas nunca ninguém pôs em causa a necessidade do ensino (alguém acredita que para ter médicos podemos prescindir do ensino da medicina?), na arte temos sido confrontados com uma dúvida recorrente e insidiosa: pode a arte ser ensinada?

Não cabe aqui traçar o historial do ensino artístico ao longo dos tempos. Basta constatar a sua extraordinária vitalidade no presente para que a interrogação que fomos obrigados a confrontar uma e outra vez ao longo de mais de um século seja arrumada na paz do arquivo onde guardamos as curiosidades da história. Em tempos foi uma pergunta relevante, mas já não é. E a hipotética rejeição da escola de arte em nome de valores e ideias de outros tempos não faz hoje qualquer

sentido⁶. Como tudo o mais, da escrita à matemática, da ciência ao bailado, a arte pode ensinar-se; não se ensinará tudo, porque nem tudo é transmissível, mas ensina-se o essencial e criam-se condições favoráveis à aprendizagem do que resta. E em resposta às opiniões que têm denegrido o ensino formal em favor da natureza alegadamente impoluta do autodidatismo, será oportuno relembrar a famosa afirmação de Constable: “Um artista autodidata é alguém que foi ensinado por uma pessoa muito ignorante”⁷.

Como no passado, a arte pode e deve ensinar-se, transmitindo aspetos fundamentais do que herdámos da tradição e atuando de acordo com as práticas contemporâneas, com todas as contradições e paradoxos que daí possam advir. E o papel dos artistas é aqui fundamental, pois terão que ser eles a assumir os aspetos nucleares dessa passagem de testemunho⁸.

Num espaço sem fronteiras ou regras definitivas, ensina-se em função de grandes linhas orientadoras consensuais, as únicas que podem servir de referência matricial no interior desse território flutuante onde praticamente tudo se tornou possível. Em traços muito gerais, a escola de arte poderá ser vista como um ponto de passagem, um lugar transitório “destinado a fornecer aos jovens artistas as ferramentas práticas e teóricas para navegarem, por si próprios, um presente em constante mutação”⁹.

6 “[T]he conviction that the artist rejects school to become sincere, to be able to manifest his or her inner self, is one of the oldest myths of modernism: the myth in which avant-garde art is an authentic creation in opposition to the mere reproduction of the past, of the given.” GROIS, Boris — “Education by Infection”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 29.

7 “A self-taught artist is one taught by a very ignorant person!” John Constable, citado por Paul Huxley. HUXLEY, Paul — “Confronting the Canvas — in the Studio and in the Tutorial Room”. In A.A.V.V. — *Artists in the 1990s*, 1994, p. 71.

8 “[A school of art is] a school where artistic tradition is transmitted from one generation of artists to another”; “[T]he task that in my view is still a priority for art education [is] that of the transmission of the torch from artist to artist.” DUVE, Thierry de — “An Ethics: Putting Aesthetic Transmission in Its Proper Place in the Art World”. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, pp. 22, 19.

9 “We should remember that every school is a temporary space intended to give young artists the theoretical and practical tools to navigate an ever-changing now themselves. In the end, that capacity to navigate on one’s own is what it’s all about.” BIRNBAUM,

2.2 Assimetrias

O poder de atração das escolas de arte é hoje bem mais expressivo e generalizado do que foi há apenas algumas décadas atrás¹⁰. É assim, mesmo quando o ensino aí praticado se revela um universo incerto e assimétrico. As oscilações são muitas e prendem-se com o facto de sermos herdeiros de sistemas de ensino díspares — do velho academismo às tradições antiacadémicas iniciadas com o modernismo e desenvolvimentos posteriores —, cuja confluência pode ser gerida de mil maneiras. Prendem-se também com a necessidade de dar resposta a objetivos variáveis e de uma enorme abrangência. São muitos os desafios que se nos colocam e muitas as vias possíveis para lhes responder. Porque, hoje, as escolas de arte não estão a dar formação apenas a artistas de vanguarda ou, em sentido diametralmente oposto, a diletantes e curiosos. Estão a fazer tudo isso e muito mais, abrindo perspectivas para um vasto leque de opções profissionais e criativas¹¹.

Por toda a parte, os espaços e as condições de trabalho são diferentes; a duração dos cursos, os currículos e as abordagens pedagógicas, os corpos docentes, o nível de preparação dos alunos, os resultados, são desiguais. E, no entanto, há traços que apontam para um grau mínimo de convergência. No meio da diversidade parece ser comum algum

— Daniel — “Teaching Art: Adorno and the Devil”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 233.

10 “[Art] school now has become something appealing. [...] And yet this new popularity can seem strange, since concepts such as *School* and *Academy* rarely sparked enthusiasm in progressive circles in previous decades.” BIRNBAUM, Daniel — “Teaching Art: Adorno and the Devil”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 242.

11 “Não devemos enganar-nos sobre os objetivos de uma escola de arte: ela não pode pretender ser unicamente um viveiro de artistas de sucesso, ela não deve ser uma escola de artes aplicadas [...], ela não pode ser um local onde simplesmente *se está bem*, fazendo obsessivamente o que se gosta. Ela deve ser uma instituição que se abre a estas três espécies de possibilidades artísticas, com a clara consciência das suas fragilidades, do seu entrelaçar, das suas contradições e não menos da sua complementaridade.” MICHAUD, Yves — *Enseigner l’art?*, 1993, p. 33.

“[F]ine art courses have the potential to prepare students for more than a life as a visual artist. Traditionally art schools were, and perhaps still are, the seed-beds for all kinds of creative promise, for writers, musicians, film directors, performers, organizers, administrators, curators, critics, educationalists, teachers, etc. It should not be underestimated what a rich resource an art school education can be.” Phyllida Barlow. In GODFREY, Mark — “Learning Experience”, 2006, p. 175.

desejo de sintonia com a realidade artística contemporânea, com uma crescente flexibilização das categorias tradicionais e abertura a práticas diversificadas. Interdisciplinaridade e hibridismo estão a tornar-se conceitos de referência, mesmo quando a denominação dos cursos parece apontar noutra direção. Em muitos casos, em particular nas instituições com um lastro histórico mais expressivo, a manutenção da designação das disciplinas tradicionais — Pintura e Escultura — tem ajudado a preservar uma ligação umbilical ao passado, sem que isso implique obrigatoriamente a adoção de modelos de ensino obsoletos¹². A necessidade de enquadramento teórico é também, de algum modo, consensual; e a história de arte, embora ameaçada aqui e ali, permanece um elemento fundador. Com a generalização de mestrados e doutoramentos, os potenciais da articulação entre teoria e prática estão a revelar nichos de investigação inesperados. Mas no quadro atual o aspeto comum mais determinante será, por certo, a consciência da importância da experiência projetual, autónoma, dos estudantes.

Há áreas onde se continua (e continuará) a ensinar de forma mais convencional. Ensina-se história de arte, estética, antropologia; ensina-se a desenhar ou a modelar; ensinam-se as técnicas da gravura, do trabalho em pedra, em cerâmica, em madeira ou metal; transmitem-se os conhecimentos necessários ao trabalho com meios digitais; ensinam-se os meandros técnicos do vídeo e da fotografia... a lista é imensa. Mas quando falamos de ensino artístico contemporâneo, deveremos falar necessariamente de algo que está para além do conhecimento teórico ou do domínio das técnicas e dos meios de expressão. Algo mais difícil de definir e delimitar e que exige uma abordagem diferente, um outro cuidado. Com fortes oscilações no que toca ao enquadramento pedagógico e ao grau de liberdade de ação dos alunos, o *projeto artístico* é central e parece estar presente,

12 “[S]ome fine art courses have retained schools of painting and sculpture — or some other form of institutional indication of the persistence of the idea of disciplines — alongside the rhetoric of interdisciplinarity”; “The disciplines offer the sense of limitation and closure that interdisciplinary art forms refuse — but nonetheless, they seem fated to remain within a redefined definition of the fine art field in order for their larger sense of cultural project to be identified.” DE VILLE, Nicholas — “The interdisciplinary Field of Fine Art”. In: DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy*, 1994, p. 100.

de forma explícita ou implícita, na ação pedagógica levada a cabo em praticamente todo o lado.

Assimétrico, diversificado, o ensino artístico tem de responder à enorme diversidade de solicitações e expectativas que a sociedade em que vivemos coloca à área das artes. É esta a tarefa impossível e fascinante que temos pela frente¹³.

2.3 Cadeiras de projeto

Para se ser artista, hoje, não basta aprender o que foi a arte e o pensamento artístico do passado ou os seus desenvolvimentos recentes; não basta conhecer a superfície do que se expõe em galerias e museus ou ter consciência das vias e normas fixadas pela tradição; tal como não basta o domínio de técnicas ou meios de expressão plástica. Tudo isso é necessário, mas não suficiente. Ser artista, hoje, exige autocohecimento e capacidade para definir um programa de ação ou, dito por outras palavras, um projeto onde todos esses elementos interagem com as motivações e objetivos pessoais.

Vivemos num tempo em que o conceito de projeto está presente em todo o lado. No dia a dia falamos com frequência nos nossos projetos de vida, nos nossos projetos profissionais. O próprio sistema de ensino passou a estar pontuado, desde muito cedo, por projetos que somos convidados a desenvolver, com maior ou menor empenho, desde o tempo de aprendizagem das primeiras letras até ao final do ensino secundário. Ser artista não é exceção. Ser artista, hoje, está inextricavelmente associado à capacidade para formular um *projeto*. E se isto é uma evidência para futuros artistas, não o será menos para os que, sem querer fazer da arte profissão única, precisam de

conhecer por dentro os meandros da criação artística. Para todos a experimentação do processo implicado na gestação de um projeto artístico consequente é essencial; e, quer o saibam ou não de forma consciente, todos esperarão adquirir esse conhecimento quando, depois de concluído o ensino secundário, se inscrevem na licenciatura em Pintura da FBAUL.

Embora de forma desigual, dependendo enormemente dos docentes responsáveis pela lecionação das diversas unidades curriculares, das condições de trabalho em cada uma delas e dos próprios estudantes que aí ingressam em cada ano, o curso de Pintura da FBAUL e, no seu interior, a sequência de cadeiras nucleares de projeto artístico que o percorre do 1º ao 4º ano, tem procurado providenciar um *ambiente facilitador* para o crescimento individual dos estudantes¹⁴, viabilizando um primeiro ensaio prolongado e pedagogicamente acompanhado dos seus projetos pessoais. No essencial temos podido garantir uma coerência pedagógica consonante com os valores mais importantes conquistados aquando da grande reformulação pedagógica operada na FBAUL nos anos que se seguiram ao 25 de abril de 1974. O modelo então delineado revelou-se aberto e equilibrado, continuando a servir-nos de referência.

Até há cerca de dois anos (2018) tudo decorreu de modo pacífico, com esse conjunto de unidades curriculares a funcionar como uma totalidade contínua que os estudantes percorriam sem sobressaltos. Era um percurso faseado que cada um cumpria de acordo com os seus desejos e aptidões, aprofundando conhecimentos e acumulando experiência de forma gradual. No 1º e no 2º semestre do primeiro

13 “The task I see for art schools lies in reconciling the experimental, radical practices of the individual artist with the unruly, unpredictable, asymmetrical relations that constitute the world in which such art is fashioned and realized.” Okwui Enwezor. ENWEZOR, Okwui; Dilleymuth, Stephan; Rogoff, Irit — “Schools of thought”, 2006, p. 143.

14 “[T]he most important thing about an art school is [...] the creation of a sympathetic ambience in which people feel comfortable and free to act according to their own instincts.” Michael Craig-Martin. BALDESSARI, John; Craig-Martin, Michael — “Conversation”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 42.

Apesar das enormes diferenças, poderá estabelecer-se aqui um paralelismo com o processo de maturação do ser humano: “We can say that the facilitating environment makes possible the steady progress of the maturational processes. But the environment does not make the child. At best it enables the child to realize potential.” WINNICOTT, D. W. — *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*, 1990, p. 85.

ano completavam-se as cadeiras de Artes Plásticas I e Artes Plásticas II, a que se seguiam, no segundo ano, Pintura I e Pintura II, no terceiro Pintura III e Pintura IV e, no quarto e último ano, Pintura V e Pintura VI. A sequência era esta e havia que cumpri-la. Mas a abolição do regime de precedências, imposta cegamente em 2018 à revelia das especificidades pedagógicas das várias áreas de ensino, veio pôr em causa esse equilíbrio, criando um grave desacerto entre as normas oficiais e o modelo pedagógico que nos serve de guia.

Embora até aqui os desvios à norma anterior tenham sido poucos (os estudantes têm quase sempre cumprido a ordem pré-determinada), tornou-se possível virar tudo do avesso. Com o desagregar desse conjunto passou a ser admitida a sobreposição de cadeiras e a alteração da sua ordem, subvertendo-se os princípios do modelo linear que nos serviu de matriz. O problema é sério, porque estas cadeiras nunca funcionaram e nunca poderão funcionar como as habituais unidades autónomas de um sistema modular, que têm princípio, meio e fim, encerrando-se no momento da avaliação final. Aqui, cada unidade está na total dependência da que a antecede e da que irá suceder-lhe, numa cadeia cujos elos não são permutáveis. Veremos o que o futuro nos reserva, mas estou certo de que nada de bom poderá advir deste contrassenso estrutural que urge corrigir.

Seja como for, é neste conjunto de unidades curriculares que continua a basear-se a licenciatura em Pintura da FBAUL. É este o núcleo central do ensino que praticamos e é para aqui que deverão convergir, sempre que possível, os esforços desenvolvidos pelos estudantes nas restantes cadeiras. É aqui que irão acontecer os primeiros esboços de intenções, é aqui que serão realizadas as obras de maior ambição e deverá ser este o espaço privilegiado de ensaio para uma articulação consequente entre teoria e prática, necessária base de sustentação do processo de maturação projetual dos estudantes.

Dando uma grande margem de manobra à iniciativa dos alunos, esta unidade pedagógica de oito semestres tem funcionado de acordo com um princípio de liberdade enquadrada onde os professores são interlocutores privilegiados, em permanente diálogo com as propostas dos estudantes, das mais simples e imediatas às iniciativas de médio e longo curso.

Quem são esses professores? Qual o papel que irão ter junto dos alunos?

Num momento da história em que a arte explode em todas as direções, a incerteza sobre quem deve ensinar (e a forma como ensina) é apesar de tudo relativa. No meio da enorme diversidade de alternativas artísticas e pedagógicas com que nos deparamos, é possível identificar plataformas de concordância, e no que respeita ao ensino da arte há um amplo consenso de que esse papel está reservado, salvo raríssimas exceções, aos artistas¹⁵.

Serão, portanto, artistas quem deve lecionar as cadeiras nucleares de projeto. Artistas com sólidas provas dadas no terreno, tanto em termos de atividade artística como de docência. Porque o contributo que se lhes pede é de dois tipos: ensina-se transmitindo o que se sabe, o que se aprendeu ao longo da vida através da vivência direta de tudo o que implica ser artista; ensina-se, também, de forma silenciosa, através do exemplo, da essência de quem se é. O futuro do ensino artístico dependerá então da capacidade para atrair para a docência os mais aptos, tanto em termos artísticos como pedagógicos. Será a autenticidade, o entusiasmo e a riqueza do contributo sempre atualizado desses artistas/professores, que conhecem

15 “[I]n any educational endeavour focused on the practice of art, desire for art and by implication the artist must be placed at the centre.” THOMPSON, Jon — “Campus Camp”. In A.A.V.V. — *Artists in the 1990s*, 1994, p. 48.

“I think it’s important that the students know they’re speaking to an artist, with all the vulnerabilities that go along with that. [...] You’ve got to be able to pass on that passion of being an artist against the backdrop of real honesty about the complexities of what day-to-day practice is.” Denis Adams. ADAMS, Dennis; Bos, Saskia; Haacke, Hans — “Conversation”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 260.

“[I]t’s who is teaching that’s an important part of this. [...] The great thing about having artists teaching in an art school is that they bring their experience of what it is to be an artist in the world. And [...] you’re teaching by example. You’re teaching by your presence”; “And when [the students are] presented with somebody who they sense has authenticity, it has a lot of impact on them.” Michael Craig-Martin. BALDESSARI, John; Craig-Martin, Michael — “Conversation”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, pp. 42, 52.

“[N]ão há nada pior do que esses artistas-professores tornados professores a tempo inteiro e que já não existem como artistas.” MICHAUD, Yves — *Enseigner l’art?*, 1993, p. 66.

por dentro os meandros da arte e da sua criação, a única forma de garantir o futuro¹⁶.

2.4 Projeto artístico

a.

As raízes recentes da aplicação do conceito de «projeto» ao domínio da criação artística podem talvez procurar-se nas formulações que serviram de base à arte conceptual. Por volta de 1967 Sol LeWitt escreveu: “Quando um artista usa uma forma de arte conceptual, isso significa que todas as decisões e planeamento são decididos de antemão e que a execução é um aspeto a negligenciar. A ideia torna-se numa máquina que faz a arte”¹⁷.

De então para cá, o princípio de que, na obra de arte, a ideia/conceito deve necessariamente anteceder a realização formal generalizou-se e passou a estar presente, de modo explícito ou implícito, em praticamente toda a atividade artística. Segundo este postulado, a ideia originária, o conceito base, deverá tornar-se na máquina que gera a obra (ou, numa versão ainda mais radical, na própria obra em si, relegando a configuração física para um lugar secundário), permitindo prever com bastante precisão o resultado prático do seu funcionamento. E embora o aspeto mecânico seja aqui evocado em sentido metafórico, deduz-se que dessa «máquina» resultará apesar de tudo arte, mas uma arte objetiva (?), que nos liberta — pelo menos em

parte — das perturbações incómodas da contaminação subjetiva. A arte aproxima-se então de algo mais seguro, mais próximo dos mitos dominantes do rigor científico ou da exatidão do domínio tecnológico, algo que pode resultar de um idêntico processo de gestação, de um projeto.

Plano, intento, desígnio, iniciativa, são palavras normalmente associadas ao conceito de projeto. Falamos de projeto como algo que precede uma ação e define de antemão os seus aspetos fundamentais; um enunciado das características físicas, normas e/ou procedimentos que determinam a configuração futura de um produto, de um serviço ou, mais genericamente, de um resultado exclusivo.

A primeira característica comum a praticamente todos os projetos é relacionarem-se com objetivos concretos aos quais devem responder, fixando, à partida, um compromisso que não pode ser quebrado; a segunda prende-se com o seu caráter temporário, já que os projetos têm princípio, meio e fim, o que os distingue das operações contínuas e/ou repetitivas; e a terceira com a utilização de uma metodologia que define os intervenientes, o faseamento e os procedimentos adequados.

Na história de arte encontramos situações onde tudo isto parece aplicar-se, com uma encomenda a desencadear o processo, um conjunto de regras e um período de tempo para o levar até ao fim. Independentemente de quando e como esse modelo foi posto em causa, encontramos já no século XX o predomínio de uma atitude criativa que questiona um desenvolvimento linear, estável, na criação artística. E para muitos a imprevisibilidade tornou-se, desde o primeiro momento, numa norma.

Segundo Picasso, “Uma ideia é um ponto de partida e nada mais. Se meditamos sobre ela, torna-se noutra coisa”¹⁸. Esta noção de variabilidade é reforçada em inúmeras outras ocasiões pelo mesmo autor, nomeadamente quando afirma: “O quadro não é pensado e fixado de

16 “In the ‘80s [...] there were still traces of a modernist agenda in my approach [to teaching]. Thank god for the change. I’ve learned otherwise from my students. [...] Today I give much more of myself to the students because I realize I’m getting so much more back. Teaching is absolutely an extension of my life as an artist.” DENNIS ADAMS. ADAMS, Dennis; BOS, Saskia; HAACKE, Hans — “Conversation”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 264.

17 “When an artist uses a conceptual form of art, it means that all the planning and decisions are made beforehand and the execution is a perfunctory affair. The Idea becomes a machine that makes the art.” LEWITT, Sol — “Paragraphs on Conceptual Art”. In HARRISON, Charles; WOOD, Paul (Eds.). *Art in Theory 1900-1990*, 1992, p. 834.

18 “An idea is a beginning point and no more. If you contemplate it, it becomes something else.” Picasso. In CHIPPE, Herschel B. — *Theories of Modern Art*, 1968, p. 273.

antemão; enquanto o fazemos segue a mobilidade do pensamento”¹⁹. Diria ainda: “Nunca sabemos o que vamos fazer. Começamos um quadro e ele transforma-se em qualquer coisa de completamente diferente”²⁰. Um dos exemplos mais notáveis dessa atitude pode encontrar-se na sua *Guernica* — uma obra de grandes dimensões que viria a integrar o pavilhão espanhol da Exposição Internacional de Paris de 1937 —, que realizou num muito curto espaço de tempo, sem um projeto rigoroso fixado de antemão e cujo surpreendente processo de gestação conhecemos através dos registos fotográficos de Dora Maar.

Mas se essa variabilidade pode (ou não) acontecer na gestação de um trabalho específico, ela torna-se mais determinante a outra escala. É necessário introduzir aqui o conceito de «obra total», aquela que abarca toda a produção de um artista, porque aí, mesmo os autores que em determinado momento impuseram princípios muito definidos e restritivos às suas obras — Sol LeWitt e Frank Stella serão exemplos paradigmáticos —, podem revelar ao longo dos anos desenvolvimentos inesperados, pontos de inflexão e rutura que os desviam desse tipo de rigidez programática. Aliás, as próprias formulações pioneiras de LeWitt acerca da arte conceptual são saudavelmente paradoxais, já que a par da apologia da frieza e racionalidade na passagem da ideia à concretização final, ele defende a intuição como origem dessa mesma ideia, remetendo-nos uma vez mais para o inconsciente enquanto parte essencial do processo criativo e reintegrando o fator subjetivo na obra de arte.

Num sentido restrito, delimitado no tempo (e no espaço), o conceito de projeto que utilizamos nas mais variadas instâncias da vida poderá ser válido para o domínio artístico. Mas quando encaramos o «percurso» de uma obra ao longo de um período dilatado e compreendemos que, para sobreviver, ela tem que ser sucessivamente redefinida, repensada nas suas premissas, há que reformular o problema.

Se a arte deve ser um processo aberto onde a componente experimental tem papel decisivo, se deve viver da surpresa, de imprevistas conexões com a vida, com o mundo ou consigo própria, «projeto» passa, aqui, a ser um conceito com um significado amplo, relativo e flexível, diferenciando estruturalmente de todos os outros projetos. O «projeto» artístico de longo prazo será definidor do «percurso» da obra em construção, mas apenas de forma global, através de um conjunto de princípios estruturantes, constantemente revistos e atualizados. E dificilmente poderá submeter-se, sem com isso pôr em causa a sua essência, ao rigor inflexível de projetos noutros domínios em termos de objetivos, prazo e metodologia.

Dito de outro modo e em poucas palavras:

hoje, o objetivo, a origem da obra, radica-se quase sempre na iniciativa do próprio artista. Com a autonomização da arte, passou a esperar-se que o autor não respondesse apenas a solicitações concretas provenientes do exterior mas que soubesse formular uma autoencomenda, subjetivizando desde logo esse momento inicial.

O caráter temporário (ou não) do projeto artístico pode ser encarado sob duas perspetivas distintas. No caso de projetos muito particulares, delimitados no tempo, a área artística poderá não se distinguir radicalmente de outras, mas quando está em causa a totalidade de uma obra e o projeto se torna global, estendendo-se no tempo para abarcar toda a vida produtiva do artista, o projeto deixa de ser algo que antecede a obra para acontecer em simultaneidade com ela — o projeto torna-se na obra e vice-versa.

Por último, as áreas científicas e tecnológicas obedecem a exigências de rigor metodológico que não se aplicam ao domínio da arte. Na arte tanto são aceites os procedimentos estabilizados e testados como as infrações que os põem em causa. A flexibilidade e a compatibilização de metodologias diversas — senão mesmo antagónicas —, são características muito particulares do domínio artístico contemporâneo²¹.

19 Picasso (1935). In BERNADAC, Marie Laure; Androula, Michel — *Picasso: Propos sur l'art*, 1998, p. 32.

20 Ibid., p. 72.

21 “In the profession of art, we ideally want different and individual results from each

b.

Neste contexto de uma arte permanentemente aberta à mudança e ao imprevisto, o projeto artístico em geral e, mais ainda, a sua versão de longo curso tornam-se difíceis senão impossíveis de definir e circunscrever através de sistemas comumente aceites, importados acriticamente de outras áreas. Estando fora de questão um tipo de formulação capaz de determinar com rigor resultados específicos, integralmente previsíveis, o projeto artístico poderá, no entanto, ser caracterizado com segurança através de um conjunto abrangente de linhas de força ou, dito de modo mais operativo, de *princípios geradores*. É aqui que poderão descobrir-se os fios condutores que determinam o que acontece em cada momento. É esta a origem de tudo o que o artista produz, a razão de ser das suas escolhas.

Aspetos base tão diversos como motivação pessoal; opções técnicas, temáticas, formais, conceptuais; contextualização a nível pessoal, sociopolítico, cultural serão alguns dos fatores decisivos para a configuração desse quadro de referência. Fixados ao longo da vida e variando em função de cada autor e de cada tempo, são princípios estruturantes como estes que determinam a lógica interna de um percurso, a coesão e/ou diversidade das opções sucessivas que balizam a obra autoral de longo curso. E não só; em última instância, é a consciência destes princípios que permite separar águas, assinalando a fronteira, por vezes incerta, que separa as obras plásticas consistentes da produção artesanal ou amadorística.

artist, and thus it would be counterproductive to seek a standardized methodology. [...] The greatest disservice one can do is either to believe or make others believe that a methodology can exist.” Paul Ramírez-Jonas. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 317.

2.5 Ação e reflexão

a.

Levar os alunos a entender a necessidade de entrosamento entre níveis diferenciados a que decorre a criação plástica é um dos objetivos centrais da sequência de cadeiras de projeto de Pintura. Pretende-se que essa compreensão emergja de forma gradual, e que permita contrariar preconceitos longamente assimilados, que levam muitos a confundir a criação plástica com a produção estereotipada de imagens ou objetos. Para os que demonstram uma clara abertura aos aspetos conceptuais, a articulação entre ação e reflexão surge habitualmente de forma natural; para outros a sua pertinência pode ser menos clara. O que está em causa não será apenas a preparação de um trabalho específico (embora também possa ser esse o caso), mas uma dimensão mais vasta, estruturante, da obra.

O questionamento da vida, da arte, e as teias de relações que se tecem entre ambas, é essencial à maturação da pessoa criadora e será sempre daqui que partimos. E partimos sem certezas de nada, hesitando no caminho e nas perguntas que fazemos a nós próprios. Por isso é tão importante o momento de arranque. O que irá acontecer depois depende estreitamente do nosso envolvimento nas fases preparatórias do trabalho; sem uma longa maturação dificilmente se atingem resultados assinaláveis. Utilizando formas de pensamento crítico que tudo interroga²², este é o tempo de definirmos as intenções que irão dar origem às primeiras hipóteses temáticas, formais, conceptuais.

Essencial no arranque e aprofundamento do processo criativo é o sistema de raciocínio utilizado. O ensino tradicional, a que nos habituámos desde a infância, costuma basear-se num tipo de pensamento de carácter linear onde a dimensão crítica tende a ser menosprezada. No domínio

22 “When we become critical thinkers we develop an awareness of the assumptions under which we, and others, think and act. We learn to pay attention to the context in which our actions and ideas are generated. We become skeptical of quick-fix solutions, of single answers to problems, and of claims to universal truth.” BROOKFIELD, Stephen — *Developing Critical Thinkers*, 1995, p. IX.

da prática artística algo de radicalmente diferente tem de acontecer. Para clarificar o que está em causa, é útil contrapor dois conceitos complementares: *pensamento convergente* e *pensamento divergente*²³.

No primeiro, que conhecemos sobejamente, é-nos requerido que encontremos a solução correta para cada problema. O pensamento focaliza-se, convergindo na única resposta adequada. Foi isto que aprendemos e teremos que desaprender. Temporariamente. Porque nos momentos cruciais de gestação da obra de arte, em particular nas suas fases iniciais, o que se pretende é muitas vezes o oposto. *Pensamento divergente* refere-se à capacidade para explorar e expandir ideias, para gerar uma multiplicidade de perguntas e respostas, para inventar soluções sem receio da surpresa e do inesperado, em suma, para divergir. Ao contrário da rigidez de sentido único que experienciámos quase sempre ao longo dos anos, o pensamento divergente exige fluência e flexibilidade. O arranque pode então realizar-se através de *brainstorming*, em que lançamos ideias, surpreendendo-nos com o que possa acontecer ao libertarmos a mente do autocontrolo crítico de que iremos de seguida precisar de novo.

Essa fase reflexiva inicial (de “observação prolongada”, nas palavras de Rudolf Arnheim²⁴), em que nos abrimos ao imprevisto e ao equacionar de alternativas, deve articular-se com as etapas seguintes, onde as intenções iniciais são confrontadas com as vias entretanto delineadas e com as primeiras obras concretas, dando início a um processo de articulação entre reflexão crítica e realização que irá prolongar-se no tempo, ora de forma alternada, ora em coincidência temporal; no domínio da criação artística essas ações tanto podem separar-se

23 BEARD, Ruth; Hartley, James — *Teaching and Learning in Higher Education*, 1984, p. 71.

24 “Os fenómenos de observação prolongada podem relacionar-se, num grau maior ou menor, com a criatividade. Pode-se considerá-los meramente um recurso útil para facilitar as etapas preparatórias da criação. Ou, mais ambiciosamente, tomá-los por modelos em pequena escala de todo o processo criativo. [...] Sem dúvida que a contemplação consciente [...] da própria obra em todas as etapas, é requisito indispensável de toda a criação, embora às vezes a desprezem alguns principiantes [...] ou profissionais menores.” ARNHEIM, Rudolf — *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*, 1997, p. 293.

como fundir-se num instante único, potenciando-se mutuamente²⁵.

A autoavaliação dos resultados — no que toca a trabalhos específicos ou a nível global — permite depois seleccionar as vias com maior potencial e pôr de lado as restantes, neutralizando, nesse processo, os riscos associados à autocomplacência. Com atenção ao tempo em que acontece, aprendendo a atitude mental capaz de impedir a interrupção do processo criativo, cada um deve tornar-se no mais implacável escrutinador do seu próprio trabalho²⁶. Mas os cuidados devem ser imensos, porque o exacerbar descontrolado do processo crítico pode tornar-se paralisante, senão mesmo destrutivo. Quando isso acontece é essencial travar o pensamento negativo, *suspender a descrença*²⁷ em

25 “[F]iz [O Grande Vidro, 1915-23] sem ter uma ideia. Eram as coisas que iam surgindo aos poucos. A ideia de conjunto era pura e simplesmente a própria execução, mais algumas descrições de cada parte do tipo catálogo [...]” Marcel Duchamp. In CABANNE, Pierre — *Marcel Duchamp*, 1987, p.72.

“When it comes to the artist’s education [...] a more difficult and rewarding procedure is to insist on a mode of practice that is also reflective — that is, to insist on a mode of practice in which reflection is inseparable from practice. Here, making is thinking, and learning is what occurs at the instance of activity. Praxis is theory.” RAQS Media Collective — “How to be an Artist by Night”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, pp. 75, 76.

“I slowly began to realize how making something is very different from thinking about it. If you sit around and wait for an interesting idea, you will wait for a very long time. I now believe that making is a form of thinking; experiences are a set of questions that propel me forward.” Ann Hamilton. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 293.

“Students should have to develop fully thought-out written proposals before, during, and after painting and sculpting. I don’t mean that they should do this simply to defend an image or object during individual and group critiques, as students have always done, but to learn how to justify that creation intellectually, beyond the subjective, in our visually dense and materially cluttered world.” PUJOL, Ernesto — “On the Ground: Practical Observations for Regenerating Art Education”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 5.

Ver ainda: SCHÖN, Donald — *The Reflective Practitioner*, 1983.

26 “The canvas is a court where the artist is prosecutor, defendant, jury and judge. Art without a trial disappears at a glance.” GUSTON, Philip — “Faith, Hope and Impossibility”, 1965. In GUSTON, Philip — *Philip Guston*, 1980, p. 42.

“I am not happy with a lot of my work. I tend to beat up my work a lot [...] with a kind of relentless questioning and criticizing of everything.” Vija Celmins. “Vija Celmins / Robert Gober, in conversation, August 2002, New York”. In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, pp. 94, 95.

27 O conceito de “suspensão de descrença” é normalmente aplicado ao domínio da ficção literária, teatral, etc., mas é essencial no domínio da criação artística; em momentos

nós próprios e no que estamos a realizar e avançar sem hesitações. Haverá tempo para refletir de forma menos opressiva quando chegar o momento certo.

Na articulação entre ação e reflexão pode ainda assinalar-se uma outra etapa do processo pedagógico que deve ocorrer ciclicamente: a fase de síntese. Esses tempos de balanço permitem uma visão panorâmica do percurso na sua totalidade e durante os anos de formação costumam ter lugar, por força das circunstâncias, no final do semestre, com a realização do portfólio, e no momento da avaliação final. Refletir sobre as linhas mestras, os princípios geradores do projeto, sem esquecer eventuais desvios e becos sem saída (reais ou aparentes) é um exercício essencial para a consolidação da metodologia de trabalho futura.

b.

“Primeiro temos que conceptualizar o que queremos fazer; precisamos de ter uma ideia.” Louise Bourgeois²⁸

Ao falarmos de arte falamos necessariamente de intencionalidade²⁹. Quando há pouco me referi aos *princípios geradores* do projeto estava,

de dúvida paralisante incentivo os meus alunos a usarem a ideia em si próprios como via para desbloquearem a ação. “Suspension of disbelief — The concept that to become emotionally involved in a narrative, audiences must react as if the characters are real and the events are happening now, even though they know it is *only a story*”. Oxford Reference; Oxford University Press. Fonte: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100544310>

28 “First you have to conceptualize what you want to do; you have to have an idea.” Louise Bourgeois. In BERNADAC, Marie Laure; Obrist, Hans-Ulrich (Eds.) — *Louise Bourgeois: Destruction of the Father, Reconstruction of the Father*, 1998, p. 158.

29 “If we wanted to say something about art that we could be quite certain was true, we might settle for the assertion that art is intentional. And by this we would mean that art is something we do, that works of art are things that human beings make. And the truth of this assertion is in no way challenged by such discoveries [...] as that we cannot produce a work of art to order, that improvisation has its place in the making of a work of art, that the artist is not necessarily the best interpreter of his work, that the spectator too has a legitimate role to play in the organization of what he perceives. [...] From the fact that art is something that we do, it follows that in the making of art a concept enters into, and plays a crucial role in, the determination of what is made [...]” WOLLHEIM, Richard — “The Work of Art as Object”.

em certa medida, a falar de um quadro de intenções que se encontra na génese da obra e que dialoga com ela a todo o momento³⁰.

O problema da intencionalidade dos artistas levanta questões que têm sido respondidas de forma nem sempre consensual; em muitos aspetos, as opiniões dividem-se³¹. Embora seja amplamente reconhecido o papel determinante que muitos desempenharam na teorização das suas obras ou dos movimentos a que pertenceram, neste domínio a questão da intencionalidade não é pacífica. Mas isso não nega o facto de se tratar dum problema fundamental que enfrentamos no nosso dia a dia dentro do estúdio. Digam o que disserem aqueles a quem cabe a responsabilidade de opinar, *a posteriori*, sobre as obras que vamos criando — desde críticos e historiadores até ao grande público —, é a intencionalidade dos artistas que dita o nascimento e a configuração das suas obras. É assim, mesmo que por vezes, depois de terminadas e lançadas ao mundo, estas possam parecer desfasadas das intenções que as originaram e outros venham associar-lhes palavras mais justas (?)³².

30 “As I understand it, *intention* is the determining desire or force and structuring process that makes an object what it is and gives it meaning”; “[in the work of art] intention is the emotions and desires, thoughts and beliefs that initiate an action to make, structure and form an object that will affect an experience and effect a meaning or meanings in its beholder.” ORTON, Fred — “Beginning with Intention”. In A.A.V.V. — *The Dynamics of Now*, 2000, p. 138.

31 “Would it help if we asked the artist what the work of art means or what his or her intention was when he or she made it? Probably not. The artist is unlikely to provide a reassuring answer to either question. [...] The work of art might resist his efforts to know it or the intention that was acted on to bring it to its mode of being.” ORTON, Fred. *Ibid.*, p. 146

“[I]ntention is not very fashionable. Post-structuralism decidedly looks down its nose at it.”; “[T]he discussion of intention may indeed be old-fashioned, but it is something in which we can find interesting intricacies.” BALDWIN, Michael — “Clear intentions and withered promises”. In A.A.V.V. — *The Dynamics of Now*, 2000, pp. 97, 101

32 “When I was younger, I was so unhappy with what critics wrote about my work that I was forced into a position of writing about it myself. It wasn’t something I wanted to do, but I found that all these erroneous things critics wrote about me were then passed on from article to article, quoted as if I’d said them myself, as if they were my intentions. [...] I don’t think stating my intentions prevents people from expanding upon the work. I believe my work definitely allows for an openness of readings.” Mike Kelley. “Mike Kelley / Isabelle Graw, in conversation, September 1998, Vienna”. In A.A.V.V. — *pressPLAY*, 2005, pp. 381, 382

Se esta questão é central para a prática artística em geral, sê-lo-á também no período de formação em que os estudantes ensaiam os vários aspetos envolvidos na atividade criativa. Assim acontece nas cadeiras de projeto, onde as relações que se estabelecem entre intencionalidade e concretização devem ser colocadas sob escrutínio. O mecanismo cíclico que conduz da ideia à obra e da obra à ideia faz parte do elenco de questões prioritárias nos contactos aluno(a)/professor(a)³³.

Em geral arrancamos de forma intuitiva, com uma ideia imprecisa a servir-nos de guia. Nas fases seguintes tentaremos compreender melhor o que está em jogo e qual o caminho a seguir, interrogando as obras, dialogando com elas, respondendo com novas obras, apurando intenções³⁴. Com sorte, a certa altura tudo se conjuga de forma equilibrada. E vivemos aqueles períodos mágicos em que tudo corre a nosso favor. Mas nem sempre é assim³⁵. Apercebemo-nos então de que existe algures um desfasamento que nos tolhe os movimentos. Talvez ainda não seja claro o que pretendemos... ou talvez haja uma desconexão entre a vontade que nos move e as obras em si. Queríamos uma coisa, mas aconteceu outra. Se insistirmos em formas de pensamento convergente, só podemos concluir que errámos clamorosamente; mas se usarmos pensamento divergente, há um novo mundo que se abre à nossa frente.

33 “[O]nly when the idea takes physical shape do we know its real nature and potential. One act leads to another by comparison and rejection, extension and mutation. Ideas from the mind direct what the hand makes but what becomes visible feeds the imagination of the mind.” HUXLEY, Paul — “Confronting the Canvas — in the Studio and in the Tutorial Room”. In A.A.V.V. — *Artists in the 1990s*, 1994, p. 73.

34 “The point is, I have an idea for a work, and the completion of that work sets into rhythm possibilities for several other works. The fact that the work exists allows me to study it, and allows other works to be suggested. New work comes from the earlier work, and my exchanges with it.” Robert Mangold. “Robert Mangold / Sylvia Plimack Mangold, in conversation, October 1997, New York”. In A.A.V.V. — *pressPLAY*, 2005, p. 437.

35 “The [...] question [...] is whether [the] idea actually did find fulfilment when it was realised in the work; whether something in the work [...] matched that intention”. WOLLHEIM, Richard — “Three Mistakes about Intention”. In A.A.V.V. — *The Dynamics of Now*, 2000, p. 151

Em vez de capitular, vamos descobrir o que aconteceu e os potenciais que aí se encerram. As soluções poderão surgir através de três vias diferentes: (1) assumindo conscientemente o paradoxo (as tensões, se não forem paralisantes, por vezes funcionam como um impulso poderoso do processo criativo); (2) realizando obras novas, diferentes, capazes de garantir um entrosamento real com as intenções iniciais; (3) refletindo sobre as obras já realizadas em busca das intenções em potência que aí se encerram e usando-as depois como ponto de partida para repetir o processo. Tudo isto é válido, tudo isto é viável, separadamente ou... em simultâneo!

A confrontação entre as intenções declaradas e/ou implícitas e as obras concretas, o permanente vaivém em que os trabalhos e as intenções se enfrentam dialeticamente, aliando-se ou negando-se, impulsionando-se mutuamente, será sempre um dos campos de ação privilegiados da lecionação³⁶.

2.6 Identidades

a.

Que fazer? Que materiais usar, que ideias exprimir, que emoções contar? O terror da «tela branca», virgem, nem sempre existiu. Esta questão, hoje primordial, é relativamente recente, pelo menos na intensidade com que nos assombra. Para descobrir um tempo em que ninguém sonhava sequer com esse problema não será necessário recuar até à idade média, ao tempo em que artistas artesãos anónimos se dedicavam à ilustração de temas bíblicos. Mesmo na Renascença

36 “For painting to lodge its presence in our lives it needs a hook to entangle us [...]. The intrigue develops from there through information and disinformation, attracting or repelling, seducing or attacking, concealing or revealing. It is a two-way dialogue with the observer. In the tutorial one tries to translate this dialogue. To peel back the layers of response describing each. Here they can be matched with what the student intended. A comparison can be made between what the painter thinks she’s done and how others respond”. HUXLEY, Paul — “Confronting the Canvas — in the Studio and in the Tutorial Room”. In A.A.V.V. — *Artists in the 1990s*, 1994, p. 74.

e apesar das profundas alterações do estatuto da arte e do artista, a margem de manobra dos que se dedicavam à arte manteve-se balizada por fronteiras mais ou menos claras, cuja evolução ao longo de vários séculos não foi suficiente para modificar no essencial a questão que aqui se coloca. A «tela branca» nunca o estava completamente. Desde o primeiro traço, havia uma noção do que ela podia conter e do conjunto de regras a cumprir no seu preenchimento.

No século XIX ocorreram alterações significativas que haveriam de se radicalizar com as correntes revolucionárias do primeiro quartel do século XX. Com a abolição definitiva de velhas normas tudo mudou e os limites do «possível em arte» estenderam-se até praticamente nada ficar de fora. Para os grandes impulsionadores desses momentos de rutura a «tela» estaria mesmo branca (é essa a razão que tantas vezes nos leva a associar o radicalismo renovador desses tempos ao conceito de *tabula rasa*), mas se o estava para os pioneiros, não o estaria tanto assim para todos os que iriam seguir as suas pisadas. Para estes, o território desconhecido tinha deixado de o ser³⁷.

Feito de avanços e recuos, o processo que se seguiu viria a culminar na atitude pluralista típica da arte *Depois do Fim da Arte*³⁸ ou, precisando melhor, da arte possível depois de encerrada a *narrativa* da modernidade. É esse o ponto em que nos encontramos. Passado o tempo dos grupos e manifestos e na ausência de normas académicas universalmente aceites, estamos perante a tela mais branca de sempre³⁹. A responsabilidade da escolha recai agora por inteiro sobre cada um individualmente, do princípio ao fim, sendo o artista o responsável único por um processo que antes se repartia por vários

intervenientes. Selecionar caminhos é hoje quase sempre uma ação solitária, em tudo dependente apenas da vontade do próprio, a quem por regra já não compete encontrar a solução para um problema vindo de fora, mas conceber uma *encomenda* total, que formula para si próprio⁴⁰. E a questão identitária ganhou uma importância acrescida; quem somos na vida e quem escolhemos ser na arte tornaram-se na própria essência da pulsão geradora das nossas obras, do nosso projeto. Para entender o que está em jogo deveremos então distinguir essas duas dimensões da identidade⁴¹.

Sabemos que identidade pessoal e identidade artística estarão para sempre interligadas. Sabemos que a identidade pessoal é determinante na configuração da identidade artística (e vice-versa). Sabemos que ambas deverão ser *construídas reflexivamente*⁴² e que nenhuma é concebível sem um permanente diálogo com o exterior. Sabemos como podem ser frágeis, fragmentárias, que não são estáticas mas oscilantes, mudando ao longo do tempo⁴³. Sabemos que não há coincidência entre ambas e que o diálogo que estabelecem entre si é tudo menos linear; mesmo nos casos limite, em que parecem fundir-se⁴⁴, a

37 “Quando fizemos cubismo, não tínhamos qualquer intenção de fazer cubismo, mas de exprimir aquilo que havia em nós. Ninguém nos traçou um programa de ação. [...] Jovens pintores de hoje esperam frequentemente que lhes fixem um programa a seguir e dedicam-se, como bons alunos, a cumprir corretamente o seu dever.” Picasso (1935). In BERNADAC, Marie Laure; Androula, Michel — *Picasso: Propos sur l’art*, 1998, p. 35.

38 DANTO, Arthur — *After the End of Art*, 1997.

39 “[Y]ou have to keep finding new ways to express yourself, to express the problems, [...] there are no settled ways, no fixed approach.” Louise Bourgeois. In BERNADAC, Marie Laure; Obrist, Hans-Ulrich (Eds.) — *Louise Bourgeois: Destruction of the Father, Reconstruction of the Father*, 1998, p. 166.

40 “Actually you only think you’re not under any pressure when you make art because there’s nobody telling you what you’re supposed to do. But you have to find everything within yourself and make each decision on your own. And though there’s nobody forcing you to do anything, it can nevertheless turn into a disaster. In the creative process you’re very much on your own.” Isa Genzken. “Isa Genzken / Diedrich Diederichsen, in conversation, May 2004, Berlin”. In A.A.VV — *pressPLAY*, 2005, p. 222.

41 “Uma escola de arte [...] opera também através da formação da personalidade e construção de identidade [...]. Aqui já não é uma questão de técnicas, mas sim de atitudes, de reflexões e de conceções: trata-se, numa palavra, de identidade artística. [...] Importa então fazer uma distinção importante: entre a identidade do artista em geral e a identidade pessoal do indivíduo.” MICHAUD, Yves — *Enseigner l’art?*, 1993, p. 40.

42 “No cenário do que eu chamo modernidade tardia — o nosso mundo de hoje —, o *self*, tal como os contextos institucionais mais vastos nos quais ele existe, tem que ser construído reflexivamente.” GIDDENS, Anthony — *Modernidade e identidade pessoal*, 1997, p. 3

43 “[I]dentities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions. They are subject to a radical historicization, and are constantly in the process of change and transformation.” HALL, Stuart — “Who needs ‘identity’?”. In GAY, Paul du; Evans, Jessica; Redman, Peter (Eds.) — *Identity*, 2000, p. 17.

44 É oportuno lembrar o impacto do existencialismo na abstração norte-americana da

diferenciação é imprescindível, e não será errado afirmar que a atividade artística depende em grande parte de uma separação consciente entre os domínios estritamente pessoal e artístico.

Quando se trata de ensino da arte, a articulação entre essas dimensões paralelas é da maior importância e deve ser interrogada. Iremos centrar-nos prioritariamente na dimensão artística, mas os aspetos pessoais não podem ser ignorados. O que procuramos é um equilíbrio entre ambos que impulsione o trabalho, evitando situações de rutura potencialmente paralisantes. Hoje, para não ficarmos à deriva no meio de um infinito mar de possibilidades, temos que ser capazes de inventar dentro de nós o quadro de referências que antes nos chegava do exterior. E as regras dessa academia pessoal⁴⁵ a que decidimos submeter-nos têm que ser solidárias com os outros aspetos da nossa essência vivencial.

b.

Partimos, assim, de um quadro identitário plurifacetado, de regras autoimpostas, de uma vontade interior. Mas partimos também em sentido contrário, de fora de nós. Porque o que nos é exterior é enorme e decisivo.

Encontraremos razões para trabalhar na vivência do dia a dia, nas partilhas com os que nos estão próximos, na literatura, no cinema, nas notícias de jornal, na desinformação das redes sociais, nas obras dos nossos antepassados, na brisa da manhã. Não devemos acreditar no mito de que o artista fechado sobre si próprio é o símbolo da criação pura e genuína. É mentira. Isolados, ficaremos reduzidos a muito

década de 1950 e da forma como então se generalizou a ideia de que a ação do pintor sobre a tela revela algo da sua essência, da sua verdade interior; ou ainda tantos casos de artistas cujas obras se prendem em grande parte com universos autorreferenciais.

45 “Today I think that each artist has become his own academy. He has internalized commands that used to come from a real social institution to which he was directly subjected [...]. Now you have to build a kind of institution inside your own psyche, something like a superego. [...] Therefore any programmatic aspect in art has the character of an individual desire or, if you want to put it in *existential* terms, of a project.” WALL, Jeff — *Jeff Wall*, 2007, p. 226.

pouco, a quase nada, e na esterilidade desse vazio estamos condenados à impotência⁴⁶.

Teremos então que assumir uma atitude de abertura. Num sentido diametralmente oposto à ideia de que o impulso vem apenas de dentro, muito do que acontece em arte só é viável quando o artista se distancia de si próprio, deixando-se invadir pelo que lhe é exterior. Boris Grois é particularmente enfático a este respeito: “[A] arte moderna radical propôs que os artistas se infetassem com exterioridade, que adoecessem através do contágio do mundo exterior, tornando-se estranhos perante si próprios”⁴⁷.

2.7 Contextualização

a.

“Nenhum trabalho meu teria sido realizável sem a agitação no interior da história de arte”. Jeff Wall⁴⁸

46 “I generally feel that young artists should be cautious not to get too trapped in a vacuum, where their imaginations look mainly to their intuitions as the source, as opposed to knowledge and experiences that can only be gained outside of school boundaries.” Shirin Neshat. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 325.

“There is nothing that happens in an artist’s life — whether good or bad, no matter how dramatically important or apparently trivial — that cannot be turned to effective use in their art. Any crummy part-time job, any minor incident, any childhood memory. Other people can read a book for pleasure or enlightenment. An artist may read a book and it can alter the whole course of their life’s work. Artists are unusually vulnerable to the world in this way. And they, in turn, use their work to seduce others into valuing what they value.” CRAIG-MARTIN, Michael — *On Being an Artist*, 2015.

47 “[...] radical modern art proposed that artists get themselves infected with exteriority, become sick through the contagions of the outside world, and become an outsider to oneself.” GROIS, Boris — “Education by Infection”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 29.

48 “For me, none of my work could have been done without the turmoil within art history.” WALL, Jeff — *Jeff Wall*, 2007, p. 224.

“Vejo-me como o herdeiro de uma extraordinária, vasta e rica cultura da pintura — da arte em geral”. Gerhard Richter⁴⁹

“Quase todos os trabalhos de arte contemporânea autêntica recapitulam, de modo explícito ou implícito, a sequência de objetos históricos a que pertencem. A consciência dos precedentes tornou-se, praticamente, na condição e definição da grande ambição artística”. Thomas Crow⁵⁰

Ao longo do século XX, a ideia de vanguarda esteve por diversas vezes associada ao ideal utópico de uma arte radicalmente nova e diferente, partindo da estaca zero, liberta das contaminações opressivas de um passado retrógrado. Esse idealismo pertence à História. Hoje ninguém duvida de que tudo o que realizamos se constrói sobre algo que já existe, de que a evolução das ideias, dos modos de pensar e fazer são processos dialéticos ininterruptos, quer se realizem de forma lenta e sequencial, quer sejam marcados por transformações súbitas em que o presente entra em rutura com o passado. Porque rutura implica, aqui, a negação de algo que se conhece e, conseqüentemente, o reconhecimento daquilo que é negado; a ligação ao passado sobrevive sob outras vestes.

Continuidade e rutura são vias alternativas possíveis, mas em ambos os casos a contextualização das obras que criamos (histórica, crítica, etc.) e a consciência dos precedentes que nos servem de referência permanecem fatores cruciais para a validade, presente e futura, das práticas artísticas. A arte não pode alicerçar-se numa assimilação ingênua e acrítica de modelos avulsos. Seria ilusão, mas durante algum tempo pareceu (talvez...) possível proceder assim!

Há várias décadas atrás terá havido quem se dissesse futurista, surrealista ou expressionista abstrato sem questionar essa opção, que estaria caucionada à partida por circuitos críticos avançados. Pedia-se emprestada uma identidade artística aos ideais dos respetivos movimentos e parte do problema ficava resolvido... pelo menos na aparência. Hoje recai sobre cada um de nós uma responsabilidade acrescida e as escolhas que fazemos não podem basear-se numa intuição desinformada, recuperando formas, imitando gestos, passados ou presentes, cuja verdadeira origem e significado ignoramos⁵¹.

Hoje, a atividade artística tem que ser informada, a todos os níveis, e tornou-se inviável adotar fórmulas «pronto a vestir» sem as interrogar. Hoje, os artistas têm de se basear no conhecimento da arte do passado, um passado que se estende até ao instante em que vivemos, e têm de saber gerir os paradoxos resultantes da conjugação desse conhecimento com a necessidade de diferenciação, ou originalidade, das suas obras.

Em geral associado à ideia de um artista/deus (!?), capaz de gerar algo de novo e diferente, este conceito encontra-se desde há muito na raiz do julgamento e validação da obra de arte, sendo herdeiro de modelos sucessivos e contrastantes. Quando falamos em originalidade não poderemos ignorar a repetição seletiva e renovação dentro de regras estabilizadas típicas do modelo clássico, a ideia romântica que a liga aos pensamentos, sentimentos e caráter do autor, ou a diferenciação radical proposta pelas vanguardas históricas do século XX e todos os desafios posteriores⁵². Em todo o caso, no contexto específico do ensino artístico contemporâneo teremos sempre que encarar a ideia de originalidade com consciência da necessidade pedagógica do seu oposto. O sentido humanizante da arte e a maturação do processo criativo implicam etapas de emulação de modelos (movimentos, artistas ou mesmo obras concretas...),

49 “I see myself as the heir to a vast, great, rich culture of painting — of art in general — which we have lost, but which places obligations on us.” RICHTER, Gerhard — *The Daily Practice of Painting*, 1995, p. 148.

50 “Almost every work of serious contemporary art recapitulates, on some explicit or implicit level, the historical sequence of objects to which it belongs. Consciousness of precedent has become very nearly the condition and definition of major artistic ambition.” CROW, Thomas — *Modern Art in the Common Culture*, 1996, p. 212.

51 “I have the impression that to be an artist today is a much more conscious activity. [...] Art has become much more cerebral.” Seth Siegelau. In SIEGELAUB, Seth; BÜCHLER, Pavel — “Seth Siegelau and Pavel Büchler: In conversation”, 2008, p. 4.

52 Schiff, Richard — “Originality”. In: NELSON, Robert S.; Schiff, Richard (Eds.) — *Critical Terms for Art History*, 2003, pp. 145-159.

relegando para segundo plano as expectativas de diferenciação radical⁵³.

b.

Originalidade e informação são dois polos complementares dum jogo complexo onde confluem múltiplos fatores. De entre os mais determinantes relembre-se o papel da teoria. Os futuros profissionais da arte têm que estar atentos ao quadro multidimensional que informa as suas obras e desse quadro jamais poderemos subtrair a reflexão teórica⁵⁴. Na produção artística contemporânea teoria e prática informam-se mutuamente, interligam-se como as duas faces da mesma moeda, uma é impensável sem a outra. Negar a ligação umbilical entre esses dois territórios complementares não produz arte liberta de um eventual espartilho teórico, mas apenas arte que ignora uma parte importante da sua base de sustentação, arriscando-se por isso a veicular teorias alheias (senão mesmo opostas) à real intencionalidade do autor.

A teoria a que me refiro é um território aberto, impossível de delimitar com clareza. Embora centrada na história e teoria da arte, uma das suas características essenciais é a interdisciplinaridade, em tudo semelhante àquela que ocorre em tantas outras áreas do conhecimento, sendo recorrentes as contribuições das mais variadas proveniências, da literatura ao cinema, da música à psicanálise, da ciência à filosofia... Aqui, há que ter em conta a necessidade de uma reflexão

53 “[O]bviously, nobody could look at that comb that I made and not think of Magritte. You know when you’re young... [...] I had influences that lasted, like, for two months. And I would run through one artist and be seduced by another.” Vija Celmins. “Vija Celmins / Robert Gober, in conversation, August 2002, New York”. In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 98.

54 “Students arrive on undergraduate courses with views about their practice that derive from particular theories of art [...] that they hold [...] unconsciously or uncritically. Those who dismiss theory as having no place within the fine art curriculum do not produce theory-free students, even when they seek to save them from the tyrannies of inappropriate verbal analysis and iconophobia. [...] Good theory should surely free us into deeper and more inclusive forms of experience and understanding, rather than binding us to, or proscribing, particular practices and attitudes.” BIGGS, Ian — “Peripheral Vision”. In DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy*, 1994, p. 131.

abrangente, flexível, não padronizada, capaz de se articular com as características específicas de cada projeto artístico sem o substituir, respeitando a relativa autonomia dos dois domínios: prático e teórico. Porque embora interligados, esses territórios são distintos e enfraquecem quando procuram submeter-se às regras um do outro. Assinale-se mesmo que a prática artística, em particular quando se trata de experimentação plástica, implica alguma forma de *esquecimento* seletivo necessário à preservação da sua integridade⁵⁵. Arriscar vias e soluções é, por definição, um trabalho que se leva a cabo sem rede de segurança; e esquecer a teoria temporariamente de forma consciente — ou, por outras palavras, colocá-la em *standby* —, faz parte do processo de gestação de tantas obras cuja essência será sempre, em múltiplos aspetos, resistente à tradução por palavras.

Agora que os estudantes são chamados desde muito cedo a articular o seu trabalho com alguma forma de reflexão teórica, é essencial entender que nem todas as abordagens são operativas. É frequente o entusiasmo por territórios e conceitos demasiado abstratos (que pairam acima do mundo dos objetos, formas, imagens ou sensações de que vive a criação artística) levar a uma desoladora rarefação ou mesmo à completa paralisia da atividade plástica⁵⁶. É necessário

55 “Experimentally oriented art practice [...] requires conditions that include elements of play, insecurity, and respect for, and openness to, what is other — both in ourselves and socially. Too great a fascination or identification with theory can prevent experimental practice [...]. Experimental art practices are almost by definition open-ended, plural in their sources and prospective in their outcomes. In short, they tend to be under-theorised”. “Paradoxically, experimental art practice involves something like a constant and creative *forgetting*, or perhaps a constant acknowledgment of lack or inadequacy, which allows what has been transmitted or taught continually to be partially dissolved or reconfigured by particular concerns and values.” Ibid., pp. 124, 132.

56 “There is of course a danger of seeing practice disappear. [...] For instance, a student in literature or in architecture needs to have a basic knowledge of Freud, Hegel or Heidegger, and needs to know a bit of linguistic theory; inevitably this is going to happen outside his or her ‘time of practice’. But the danger consists in locking oneself up in these theories and losing the connection with the demands and logic inherent in one’s own practice. This is where the person in charge of the theoretical side or the person in charge of the studio-practice needs to intervene to equip the student with the means to maintain a dynamic diagonal axis between both poles.” KRISTEVA, Julia — “Institutional Interdisciplinarity in Theory and Practice”. In COLES, Alex; Defert, Alexia (Eds.) — *The Anxiety of Interdisciplinarity*, 1998, p. 8.

encontrar instrumentos que estabeleçam pontes efetivas entre a reflexão teórica e a concretização das obras; isso pode fazer-se de forma eficaz estudando exemplos relevantes dentro do mundo da arte. Veja-se o que os artistas realizaram, pensaram e escreveram; descubram-se os desafios, as dúvidas e certezas que as suas obras encerram; e estude-se atentamente o que outros disseram sobre tudo isso. Sem atender à experiência acumulada do que já foi realizado pelos nossos pares a atividade artística perde vigor, estiola, esvaziada que fica do sangue que lhe corre nas veias, e assistimos a tentativas desesperadas para criar obras que façam jus à hipotética riqueza da reflexão teórica sem se conseguirem atingir resultados à altura. A contextualização da atividade teórico-prática dos nossos alunos no território específico da arte deverá ser sempre uma prioridade maior.

2.8 Interdisciplinaridade

A propósito das alterações sofridas pela arte e pelos meios de expressão ao longo da História, no final de *O Significado da Arte* Herbert Read afirmava que o artista autêntico “é indiferente aos materiais e condições que lhe são impostos. Aceita qualquer condição desde que possa ser utilizada para exprimir o seu desejo de forma”⁵⁷. Foi assim e em grande parte assim continua a ser, embora os materiais e condições a que Read se refere se tenham expandido ao longo do século XX e as escolhas se realizem agora em plena liberdade. A flexibilidade passou a ser um elemento estruturante da atividade artística.

Na era *post-medium*⁵⁸ em que vivemos, em tudo diversa da ortodoxia modernista que dominou o mundo da arte durante um largo período

do século XX, as fronteiras entre disciplinas tradicionais esbateram-se e novas vias vieram ampliar o leque de alternativas possíveis. Com a emergência e disseminação dos princípios da arte conceptual, a arte deixou de se definir necessariamente enquanto realização de objetos artísticos num *medium* específico, mas cada vez mais como “um conjunto de operações realizadas num campo de práticas significantes, centradas talvez num *medium* mas certamente não limitadas por ele”⁵⁹. Embora muitos continuem a focalizar-se numa área específica (na licenciatura em Pintura a esmagadora maioria continua obviamente a pintar), a prática artística dos estudantes localiza-se cada vez mais num campo interdisciplinar contínuo, abarcando os mais variados domínios, técnicos, formais ou conceptuais⁶⁰; e a adequação das técnicas e meios de expressão às ideias/formas/sensações que cada um pretende transmitir tornou-se numa questão determinante⁶¹.

Plurifacetada, multidisciplinar, frequentemente inclassificável, híbrida, a produção artística contemporânea é um campo sem regras

57 READ, Herbert — *O Significado da Arte* (1931), n.d., p. 180

58 Para clarificar o conceito de *medium*, consultar:

BERNSTEIN, Emma Bee — “medium specificity”;

GREENBERG, Clement — “Avant-Garde and Kitsch” (1939). In HARRISON, Charles; Wood, Paul (Eds.). *Art in Theory 1900-1990*, 1992, p. 529;

GREENBERG, Clement — “Towards a Newer Laocoon” (1940). In HARRISON, Charles; Wood, Paul (Eds.). *Art in Theory 1900-1990*, 1992, p. 554;

KRAUSS, Rosalind — *A Voyage on the North Sea*, 2000.

59 “For me, and some other erstwhile conceptualists, [...] Art practice was no longer to be defined as an artisanal activity, a process of crafting fine objects in a given medium, it was rather to be seen as a set of operations performed in a field of signifying practices, perhaps centred on a medium but certainly not bounded by it.” BURGIN, Victor — from “The Absence of Presence”. In HARRISON, Charles; Wood, Paul (Eds.). *Art in Theory 1900-1990*, 1992, pp. 1098-1099.

60 “[A]rt courses have (apart from a few determined exceptions) seen an individual student’s fine art practice as being situated within a continuous interdisciplinary field where the form of the student’s work may be sculpture or painting, but is as likely to be photography, video or performance.” DE VILLE, Nicholas — “The Interdisciplinary Field of Fine Art”. In DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.). — *The Artist and the Academy*, 1994, p. 80.

“[Today] art schools stand at the threshold of multidisciplinary art research and interdisciplinary art production [...]. The artists of the twenty-first century may become in some sense Renaissance folk, deploying a panoply of disciplines and mediums for their work.” PUJOL, Ernesto — “On the Ground: Practical Observations for Regenerating Art Education”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.). — *Art School*, 2009, p. 3.

61 É frequente os nossos alunos compreenderem mal o limite dos potenciais dos diversos meios que utilizam, em particular da pintura. Tenho que lhes lembrar de forma recorrente que nem tudo é *pintável*. “What we can and can’t talk about, what we can and can’t draw, what we can and can’t paint, are all different. Similarly there are things that you can and can’t photograph.” Barbara Bloom. “Marlene Dumas / Barbara Bloom, in conversation, July 1998, Amsterdam”. In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 159

rígidas ou limites claros⁶². Do desenho, pintura e escultura até à instalação, fotografia, vídeo, *performance* ou às novas vertentes digitais viabilizadas pela Internet⁶³; das obras de pendor abstrato até às que enfatizam valores vivenciais ou mesmo políticos; das que valorizam acima de tudo a dimensão visual às mais estritamente conceptuais; das que resultam da atividade solitária do artista no seu estúdio até às produções de carácter coletivo; das que mantêm a tradicional distância com o espectador às que exigem a sua participação ativa, tudo se tornou legítimo e permutável.

Compatibilizar os valores herdados do passado e a condição plural da arte contemporânea é uma prioridade da atual licenciatura em Pintura. Uma visão equilibrada, que valoriza em simultâneo a tradição e a realidade presente, tem presidido à estrutura do curso e não menos à programação da sequência de cadeiras nucleares de Pintura⁶⁴. No entanto, esta abertura traz consigo paradoxos que exigem resposta.

Tudo terá sido mais simples quando a arte se radicava na especificidade de cada disciplina, de cada *medium*. Os pintores ensinavam pintura, os escultores escultura... tal como os arquitetos ensinavam arquitetura ou os bailarinos bailado. Tudo devidamente arrumado. Hoje, ser artista e ensinar arte implica uma muito particular

capacidade de adaptação e o conhecimento de muitas áreas que não se coaduna com a ideia de especialização no sentido tradicional⁶⁵. E, no entanto, há especificidades em cada ramo que continuam a exigir o contrário. Como em tantas outras áreas (todas... ou quase todas), precisamos de um conhecimento aprofundado em domínios específicos que jamais poderá ser substituído por qualquer tipo de ecletismo generalista.

A resposta a este desafio exige do sistema de ensino uma grande maleabilidade e uma contribuição pedagógica com múltiplas valências. As cadeiras nucleares de Pintura têm procurado gerir este processo por duas vias: por um lado, através do esforço individual de atualização dos docentes, que têm a difícil tarefa de dar resposta às especificidades dos que se centram na Pintura e ao pendor interdisciplinar da cadeira; por outro, desafiando os projetos individuais dos alunos a funcionar, sempre que necessário, como centro de convergência dos esforços sectoriais noutras áreas, noutras cadeiras. A contribuição especializada das diversas tecnologias das áreas de pintura, escultura ou multimédia tem permitido uma ancoragem profissionalizante dos diversos projetos, que jamais poderia ser assegurada por uma abordagem generalista. A via será, então, a de uma crescente interação entre áreas e disciplinas dentro (ou mesmo fora) da faculdade, a par de um enriquecimento da oferta pedagógica que permita cobrir as múltiplas e imprevisíveis necessidades de *know-how* relevante e atualizado pela parte dos estudantes.

62 “Painting, sculpture, drama, music, have been undergoing a process of de-definition. The nature of art has become uncertain. At least, it is ambiguous. No one can say with assurance what a work of art is — or, more important, what is not a work of art.” ROSENBERG, Harold — *The De-definition of Art*, 1983, pág. 12.

“No art is any longer historically mandated as against any other art. Nothing is any more true as art than anything else, nothing especially more historically false than anything else.” DANTO, Arthur — *After the End of Art*, 1997, p. 27.

63 “With the advent of the Web, separate media — such as radio, television, movies, and newspapers — have entered into new and far more fluid relationships. With this has come the multiplication of possible outputs, such as video, photography, CD-ROMs, DVDs and high definition discs and downloads, paper-based printed text, Web pages, broadcasts, podcasts, blogs, wikis, archival data bases, live events, exhibitions, site-specific installations, 3-D models, etc.” SCHNAPP, Jeffrey T.; Shanks, Michael — “Altereality: Rethinking Craft in a Knowledge Economy”. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 147.

64 Na prática os resultados oscilam, dependendo de quem leciona as cadeiras, mas a ideia global é esta.

65 “[A]rtists shouldn’t be viewed as specialists or limited to activities defined by certain areas of specialty. In fact, they should oppose the philosophy of specialization that is foisted onto art education by either scientific models or economic criteria of assessment.” ESCHE, Charles — “Include Me Out: Helping Artists to Undo the Art World”. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 107.

2.9 Dois modelos

Como vimos no início deste texto, o ensino artístico contemporâneo não se realiza de modo uniforme, sendo marcado por importantes assimetrias. Para entender a diversidade que enfrentamos será útil diferenciar dois modelos pedagógicos contrastantes que estão há muito presentes, em graus variáveis, no ensino artístico praticado por esse mundo fora. Estes modelos, que poderemos apelidar de *transgressivo* (ou *combativo*⁶⁶) e *terapêutico*, têm balizado, consciente ou inconscientemente, a atividade pedagógica desenvolvida em praticamente todo o lado⁶⁷.

As expectativas dos que hoje ingressam no ensino superior artístico são muito diferentes do que foram no passado. Apesar de sobreviverem pontualmente, aqui e ali, reminiscências retrógradas de outros tempos, a aceitação passiva de normas acadêmicas esclerosantes deixou de ser a regra dominante e há muito que se espera dos estudantes uma atitude de resistência nesse domínio. Este princípio de autonomia está na base do sistema *transgressivo* que herdamos do modernismo. Quando presenciamos este modelo em ação, verificamos que a ação pedagógica “se organiza em torno da expectativa de que o trabalho dos estudantes irá expressar um desejo de individuação radical”⁶⁸, diferenciando-se do tipo de obras dos artistas das gerações anteriores e mesmo dos seus contemporâneos.

Muitas das operações decorrentes do modelo transgressivo associam-se ao pragmatismo, com encorajamento de aspetos profissionalizantes

necessários a qualquer carreira artística de sucesso. Empenhamento, competitividade, atenção às exigências técnicas do fazer são características marcantes deste modelo.

Mas a escola de arte não pode ser vista como um mero alfofre de artistas de sucesso. Sê-lo-á por certo também, mas sem descurar a resposta a outros objetivos. A escola de arte tem que se assumir identicamente como um espaço de igualdade e libertação criativa, o espaço do modelo alternativo, *terapêutico*, que dá prioridade a uma outra ordem de fatores, encorajando a sociabilidade através do reforço da criatividade e sua aplicação aos mais variados aspetos da existência humana. Neste modelo, que podemos associar à ideia utópica de que todo o ser humano é um artista em potência cuja criatividade aguarda apenas o momento certo para se expressar⁶⁹, a originalidade ou profissionalismo das realizações são menos valorizados do que a solidariedade e identificação com o outro, colocando a tónica numa visão integradora dos estudantes enquanto parte do tecido social. Este será o modelo preferencial da escola responsável, preocupada com o melhoramento individual e comunitário “através do poder de uma criatividade ampliada que se exprime enquanto arte”⁷⁰.

Com predominância de um ou de outro, ou num balanço variável entre ambos, é sempre uma fusão destes dois modelos que vemos ser aplicado nas situações reais, embora muitas vezes sem plena consciência dos paradoxos pedagógicos resultantes dessa confluência de opções divergentes. E é nos ateliês, onde são lecionadas as cadeiras de projeto artístico, que esta questão se coloca com maior ênfase.

66 BIGGS, Iain — “Peripheral Vision”. In DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy*, 1994, p. 124

67 “First the art academy must teach, yet it expects its students to resist slavish adherence to academic tenets: this is the transgressive principle of modernism.”; “When we see elements of this model being enacted, we will find that the education is organised around an expectation that the students’ work will express radical individuation.”; “However, the fine art academy is also the site of redemptive play and the drive to encourage universal human creativity. [...] The recuperation of human sociability through the enhancement of creativity and the application of creativity to all aspects of human existence [...] we might see as the project of the Therapeutic model of the art academy.” DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy*, 1994, pp. 16, 17

68 Ibid, p. 17.

69 “Creativity is grounded in a utopian belief summarized by a slogan that repeats itself with clockwork regularity throughout the history of modernity, from Rimbaud to Beuys: everyone an artist. Of course, it always meant: everyone is potentially an artist.” DE DUVE, Thierry — “When Form has become Attitude — and Beyond”. In DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy*, 1994, p. 27.

“My theory depends on the fact that every human being is an artist. I have to encounter him when he is free, when he is thinking”. BEUYS, Joseph — *Joseph Beuys in America*, 1974, p. 91.

70 “This [Therapeutic Academy] is the concerned, responsible institution enabling better people, better communities, through the power of enhanced creativity, expressed as art.” DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy*, 1994, p. 20.



3. Ateliês e tutoriais

3.1 Ateliês

a.

O modelo letivo dominante nas instituições de ensino artístico de maior prestígio baseia-se no ateliê, ou estúdio, com a escola a providenciar instalações capazes de albergar a prática artística dos estudantes. É assim desde há muito. E a dinâmica que faz vibrar as escolas de arte depende do que acontece nestes espaços.

Este modelo é particularmente apropriado ao trabalho de desenvolvimento dos projetos artísticos dos estudantes, dando em teoria idênticas oportunidades a todos e criando um ambiente favorável ao intercâmbio entre colegas e entre alunos e professores. O que acontece (ou não acontece) nestes espaços escolares é determinante não apenas em termos pedagógicos, mas também de socialização⁷¹. Continua a ser assim, apesar de muita coisa ter mudado e de as práticas artísticas se terem diversificado e expandido para além dos antigos modos de pensar e fazer, levando, em certos casos, os estúdios dos artistas a assumir novas configurações⁷².

Nos atuais estúdios de Pintura da FBAUL há um pouco de tudo: cadernos de apontamentos, papéis de todos os tipos e tamanhos, fotografias e postais, peças em cerâmica, telas, frascos de diluente, tintas e pincéis, bonecos disto e daquilo, *prints* 3D à mistura com mil

71 “Students form a community of colleagues that often lasts a lifetime, infecting one another through ongoing dialogues, studio visits, exchanges of work, collaborative projects, exhibitions, publications and so on.” GROIS, Boris — “Education by Infection”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 32.

72 “Art practices of the late twentieth and early twenty-first centuries have challenged the very notion of the studio. While the artist working solitarily within a single discipline persists, it is becoming just as common for artists to use an array of traditional media [...] as well as to tackle new media on the computer and the Web. Some rely on collaborations with fellow artists and/or others [...]. Many artists outsource their production, often embracing technological innovations and manufacturing processes and facilities from the commercial world, their *studios* decentralized and distributed among their various vendors.” RENFRO, Charles — “Undesigning the New Art School”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, pp. 164, 165.

materiais e coisas de toda a espécie, algumas reconhecíveis, outras nem por isso; algum instrumento musical, um sapato, fragmentos de madeira ou de pedra, tecidos também, grelhas ferrugentas encontradas num contentor, um saco de cimento, uma máscara de carnaval, chapas de zinco, bocados de comida; sem esquecer aqueles objetos que só ficam por aqui de vez em quando, do material de som aos telemóveis e *smartphones*, dos computadores às máquinas fotográficas...

Trabalha-se com tudo, a partir de tudo, e em tudo quanto é sítio, dentro e fora do confinamento dos ateliês, porque é essa a essência da prática artística contemporânea. Mas por muito que possamos cirandar por outros locais, é sempre a *casa* que regressamos, e a casa aqui é o estúdio, porque é esse o nosso território exclusivo, o centro de gravidade da nossa vida na arte, o local onde guardamos as nossas preciosidades e o nosso lixo. Na escola de arte pretende-se que esses espaços sejam uma casa coletiva, uma casa se possível de portas sempre abertas, um local de partilha de ideias e amizades, o local em que se trabalha, em que se discutem ideias, em que se tecem as teias de relações que dão coesão à comunidade escolar.

Andamos com cuidado nesses espaços pejados de coisas e ideias. São tão caóticos e sujos quanto imaculadamente organizados. Tentamos não chocar com a cadeira que serve de suporte à paleta, não danificar o desenho em execução desde ontem junto à secretária letiva, não pisar a série de fotografias que está no chão à entrada da sala, não molhar o computador periclitantemente apoiado na pia de lavagem.

Apesar dos riscos e incómodos que tudo isto acarreta, estamos perto uns dos outros. Vemos agora pelo canto do olho o vídeo de novo em construção, ouvimos a troca de ideias ao fundo da sala, pressentimos a trincha que aplica mais uma camada de branco na tela virgem atrás de nós. Sentimos o cheiro da tinta e da ancestral essência de terebentina que algum aluno insiste em usar. Por falar em pintura e nos seus materiais, lembro que este é um caso flagrante da necessidade de proximidade. Porque nenhum registo fotográfico, nenhum vídeo, nenhuma descrição por palavras dá conta cabal dos seus múltiplos aspetos. Como sentir, sem estar ali, a escala da obra que enfrenta o nosso corpo, a subtilidade cromática dum fundo esbranquiçado, a contaminação entre um vermelho e um azul, a densidade pastosa da

pincelada ou a transparência de uma velatura? Como compreender tudo isso sem escrutinar os materiais e os instrumentos usados na sua realização? Temos que estar perto, temos que estar pertíssimo de tudo, com os olhos e a pele colados à obra, para sentir o gosto e o cheiro e a temperatura que dela irradiam.

b.

Na FBAUL o modelo do ateliê/estúdio está ameaçado por fatores de diversa ordem. O percurso descendente tem sido lento e inexorável. Com a abertura de novos cursos, tudo o que antes existia teve que encolher. Ano após ano, os espaços de Pintura foram dos que mais sofreram com esse apertar do cinto. A área dos nossos estúdios está hoje completamente desfasada do número de alunos inscritos nas cadeiras de projeto artístico e as ameaças recentes ao pouco que nos resta ainda pairam no horizonte⁷³. Somam-se a isso condições de trabalho quase sempre deficientes, com espaços pouco amplos e iluminação escassa ou desadequada. Por último, o travão constante ao ingresso de docentes torna o rácio professor/aluno muito desfavorável.

As condições de funcionamento destas cadeiras estão, desde há muito, aquém do que se desejaria e o meu coração aperta-se quando me lembro das carências que somos forçados a enfrentar. Porque estamos todos, professores e alunos, sob pressão.

Os professores trabalham nos vários graus de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento), a que vêm somar-se tarefas burocráticas sempre mais exigentes; e têm uma enorme dificuldade em lecionar de forma equilibrada quando é colocado sob sua responsabilidade um número de alunos excessivo, incompatível com o ensino personalizado que tentamos realizar. Os alunos, pelo seu lado, enfrentam um currículo talvez demasiado pesado, que dificulta a necessária concentração nos seus projetos artísticos pessoais, e acumulam-se em estúdios

73 Há alguns anos atrás, a anterior presidência da FBAUL preparava-se para transformar áreas significativas do precioso espaço letivo da faculdade em espaços comerciais destinados ao público. O alvo preferencial desta ação devastadora eram, uma vez mais, os já de si tão depauperados estúdios de Pintura.

insuficientes sob todos os aspetos, expandindo a sua atividade para os corredores de acesso, espaços sem segurança, sem um grau mínimo de privacidade, onde tudo se agrava. Muitos procuram alternativas fora da faculdade, trabalhando em casa ou noutros espaços improvisados, quase sempre em condições de grande precariedade. A deserção tem o efeito perverso de condenar esses alunos ao isolamento, desligando-os prematuramente dos restantes, afetando negativamente não apenas a sua situação pessoal, mas o próprio sentido coletivo de solidariedade e partilha. O sentimento de comunidade é abalado pelo desagregar do grupo discente. Embora acompanhados regularmente pelos professores, no seu dia a dia estes expatriados terão de pensar as suas obras e o seu percurso numa quase completa solidão, abdicando de forma irreversível de um dos valores maiores da estadia na escola de arte: o intercâmbio entre pares⁷⁴.

Neste ambiente regressivo, o futuro só poderá ser assegurado se houver plena consciência do que está em causa e uma forte determinação em inverter o caminho. A FBAUL debate-se com problemas de difícil solução, mas alguma coisa tem que acontecer para, no mínimo, mitigar as dificuldades que enfrentamos.

A descrição que acabo de fazer pode dar a ideia de que estamos perante uma situação limite, abismal; mas não é assim. Nem lá perto. O esforço para enfrentar a adversidade tem sido imenso, da parte de todos. E por estranho que possa parecer, o caos aparente que nos

74 “The friends I made [at art school], are like my family”; “Having a good support group is important to surviving as an artist.” Dana Schutz. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, pp. 296, 295.

“I remember graduate school as a tough but supportive and generous environment. We were demanding of each other, competitive, and coming to terms with our individual ambitions.” Ann Hamilton. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 239.

“I met a lot of interesting people at college, mostly fellow students, from which developed a sense of engaged camaraderie that persists to this day. [...] The conversation we’d started among ourselves at college continued in London and ultimately acted as a catalyst for all of my subsequent activities as an artist, curator, and writer. Everything I’ve done since can be traced back to those informal conversations among a group of artists friends who met at art school.” Matthew Higgs. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 307.



rodeia lembra por vezes uma enorme celebração da vontade de criar. Sentimo-nos mergulhados num desejo coletivo de fazer, de inventar. E quando conhecemos pessoalmente os jovens que estão a realizar as centenas de obras em que tropeçamos carinhosamente nos estúdios e corredores, essa sensação é ainda mais poderosa. Há uma energia imparável que emana de tudo, que nos envolve, e temos a sensação de nos encontrar no interior de um enorme organismo vivo.

Devia ser melhor? Sim, muito melhor. E vai sê-lo, acredito, se os mais novos que carregam o estandarte não desistirem de lutar.

3.2 Tutoriais

a.

Praticamente todo o trabalho desenvolvido nas cadeiras de projeto da licenciatura em Pintura decorre nos ateliês/estúdios, verdadeiro centro de gravidade da atividade pedagógica ao longo do ano letivo. É aqui que os alunos (infelizmente nem todos) se vão empenhar nos seus projetos artísticos pessoais e é aqui que os professores acompanham o desenvolvimento desse trabalho.

Os tutoriais, individuais ou para grupos restritos, são a forma dominante como se realiza esse acompanhamento. O respeito pelo outro e a dedicação genuína são essenciais pela parte dos professores. Compete-lhes seguir de perto e apoiar nas suas múltiplas dimensões o trabalho desenvolvido pelos alunos⁷⁵; e é neste contexto que se coloca em jogo o diálogo entre teoria e prática rumo a uma consciencialização plena da interdependência desses dois domínios. Tudo isto é demorado e tem que acontecer de forma gradual, sem precipitação⁷⁶.

⁷⁵ “It is essential to give myself up wholly to what the student has to say about the position they find themselves in, in relationship to their work, physically, emotionally, psychologically, socially, politically.” Phyllida Barlow. In: GODFREY, Mark — “Learning Experience”, 2006, p. 172.

⁷⁶ “[T]o me, teaching is something that has to be done over a long term. I don’t know

As carências a que me venho referindo ao longo deste texto fazem-se sentir aqui de forma agravada. O cômputo do total de horas letivas e a sua relação com o número de alunos inscritos nas cadeiras deixa-nos muito pouca margem de manobra. Temos que ser concisos e eficazes e estar disponíveis para flexibilizar o tempo de leção se queremos contactar equilibradamente todos os alunos. A luta maior que travei ao longo de toda a minha vida de professor foi na tentativa de encontrar formas equilibradas de gerir este problema, que se agravou com o passar dos anos devido ao abrandamento progressivo da minha capacidade para manter a concentração de forma prolongada e a um cuidado diferente na decifração das questões específicas de cada caso. O meu trabalho tornou-se mais lento e talvez mais exigente.

Nos últimos anos, antes do recomeço das aulas em setembro, só pensar que teria que subir de novo a ravina, como Sísifo, empurrando uma vez mais o meu “rochedo” de quase 60 alunos, causava-me enorme preocupação. Receava não ter forças suficientes para levar a tarefa a bom termo. E o amontoado de portfólios que recebia nos primeiros dias de aulas, relativos ao trabalho realizado pelos alunos no primeiro e no segundo ano, parecia-me cada vez mais volumoso e assustador. Quatro semestres de estudo equivalem por regra a quatro portfólios por aluno. Tudo somado, eram mais de duzentos. Impossível interiorizar devidamente tanta informação.

b.

De início encontramos-nos frente a frente; mais tarde estaremos por vezes lado a lado, para facilitar a consulta simultânea do computador. Sobre a secretária metálica que nos separa encontra-se o meu dossiê letivo, com as fichas de aluno, e os portfólios dos anos anteriores. Há ainda um computador portátil para acedermos a outros elementos e talvez um diário gráfico, fotografias, desenhos e apontamentos. Em volta, no chão e nas paredes, dispõem-se as obras

mais recentes. Pode ser assim, ou um pouco diferente. Tanto faz. A tarefa em que vamos colaborar é longa e complexa. Não se resolve de uma vez.

Vão ser feitas perguntas sobre o percurso passado. E sobre o presente. Sobre a vida e a arte. A vida pessoal só é abordada na medida do estritamente necessário, porque a conversa não pode ser intrusiva. Os cuidados têm que ser imensos e o respeito pelo outro é imperativo. Faço breves apontamentos do que oiço e do que penso. Vou tentar entender a pessoa/artista que tenho diante de mim através dos fragmentos que me vão sendo fornecidos, e a minha maior fonte de informação são os portfólios e as obras que nos rodeiam. Interiormente, tentarei associar gradualmente aquelas obras àquela pessoa. Mas como neste território nada é estático, ao longo do ano terei de me adaptar a tudo o que de diferente vier a acontecer. Estamos perante uma identidade em formação acelerada e o imprevisto espreita a cada esquina.

Para sermos eficazes temos que ultrapassar a barreira que nos separa. Há um muro institucional a remover. Não vamos trocar de lugar; cada um ocupará o seu, mas estaremos mais próximos do que é habitual. O professor terá que passar a ser visto como um aliado que pensa as questões por dentro. Por momentos seremos como dois alpinistas que se associam na escalada. Vamos escrutinar gostos e potenciais, colaborando na dupla tarefa de identificar as áreas de interesse e os pontos onde cada um revela maiores capacidades de realização, mesmo sabendo que nada do que encontrarmos é definitivo.

Estes dois fatores — áreas de interesse e capacidades de realização — são essenciais, em simultâneo, para o futuro que desejamos construir, e é muito frequente errarmos a pontaria num ou noutro ou mesmo em ambos. Isso deve-se a uma teimosia que nos leva a obedecer, sem nos apercebermos, a algo que decidimos em determinado momento e que ou nunca funcionou, ou simplesmente deixou de funcionar porque alguma coisa em nós mudou. Temos que identificar o problema para o resolver. A teimosia, tão necessária noutras circunstâncias, vira-se aqui contra nós. Porque trabalhar numa área onde não encontramos motivação só pode resultar, mais cedo ou mais tarde, no abandono completo da atividade artística. E insistir em modos de fazer que não aqueles em que somos mais

how to do it in one go.” Michael Craig-Martin. BALDESSARI, John; Craig-Martin, Michael — “Conversation”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 48.

aptos resultará numa vida artística amputada, destinada a ficar para sempre aquém das nossas capacidades reais.

Nos tutoriais o professor tenta funcionar como o espelho que forma uma imagem e a devolve ao aluno, mas ambos devem colocar em dúvida o que estão a ver, porque a imagem momentânea que então se gera pode não ser fiel ao modelo. Nos encontros seguintes saberemos um pouco melhor. Como a imagem é complexa e falível, convém que não seja a única. Outros professores garantem outros pontos de vista e uma maior riqueza de leitura, daí a necessidade de estas cadeiras serem lecionadas por mais do que um docente. E daí também a necessidade adicional de, no futuro, se encontrarem formas de diversificar ainda mais a oferta letiva, chamando à faculdade professores visitantes temporários que injetem outras ideias na leção⁷⁷.

Falamos da vida, escrutinamos os trabalhos, trocamos um olhar, falamos de novo. Há longos silêncios nos meus tutoriais. Às vezes dizem-me, por palavras ou por gestos:

— *Professor, por favor diga qualquer coisa!*

E poderão tentar preencher o espaço sonoro com uma conversa qualquer, apenas para evitar o embaraço de estarmos calados. Peço-lhes que parem. O que me dizem cancela aquilo que tento articular dentro de mim.

Hesito sempre no que pensar, no que dizer e em como dizer. Falar sem rumo é uma perda de tempo e mina a relação de confiança que precisamos de construir, por isso tento ser certo... ou o mais certo possível. E o modo como comunico é decisivo na receção da

77 “SK: Have you been into art schools as tutors? DC: A little, yes. SK: Do you feel you have any contribution to make? JC: Yes definitely; to destabilise. SK: To destabilise the institution, or the values that apply in it? DC: No, don’t say that, we’ll never get invited again! Just to be fanatically encouraging. I think we get invited for that reason.” KENT, Sarah; Chapman, Jake; Chapman, Dinos — “Sarah Kent (art critic) in conversation with Jake and Dinos Chapman (artists)”. In A.A.V.V. — *The Dynamics of Now*, 2000, p. 71.

mensagem. Quando articularmos as palavras de forma desajeitada ninguém vai perceber o que dissemos e abre-se espaço a todos os mal-entendidos.

Como aqui não se aplicam as regras dos encontros sociais, podemos dar tempo ao tempo. Estar em silêncio num jantar a dois é indício de distância, de desinteresse, ou uma forma dissimulada de agressão; mas nos tutoriais, mais precisamente nos meus tutoriais, acontece o contrário. O silêncio é necessário, é imperioso e solidário. Pensando juntos, em silêncio, talvez descubramos alguma coisa.

c.

Dependente das opções particulares de cada situação concreta, o acompanhamento dos projetos nas suas diversas fases introduz uma dimensão crítica onde se articulam prática e teoria. Sem guião pré-determinado, são abordados aspetos globalizantes relativos às principais linhas de força do trabalho de cada um, aos dilemas do processo criativo individual ou aos aspetos de ordem formal, conceptual, construtiva... Das questões mais abrangentes aos pormenores técnicos, tudo poderá estar em cima da mesa.

A conversa pode ser direta e explícita na forma como se liga às obras e ideias do aluno; sob inúmeros aspetos foi e será sempre assim. Mas há coisas que se dizem mais eficazmente de outra forma. A exemplificação de casos é um dispositivo precioso que fui usando mais e mais ao longo dos anos. Quando criteriosamente articulada com trabalhos específicos ou com as grandes opções projetuais dos estudantes, a desconstrução de exemplos alheios (movimentos, artistas, obras concretas, teorias...), torna-se num recurso inigualável.

Com a generalização do uso da Internet, esta passou a ser um dos meus instrumentos pedagógicos prioritários, permitindo dar a conhecer, em cima da hora, soluções diversas, em consonância ou dissonância com as opções do aluno, e fazer sugestões ou comentários críticos sem pôr em causa a sua autonomia. Através da exemplificação tudo pode ser comunicado de forma indireta, perdendo o caráter impositivo, senão mesmo contundente, da confrontação direta e deixando a responsabilidade de todas as escolhas nas mãos do aluno.

Mas há mais fatores importantes que podem cumprir-se por esta via. Um outro objetivo é impulsionar a autonomia criativa dos estudantes e a maturação das suas propostas em conjugação com uma permanente atenção ao modo como estas se inserem no contexto alargado da arte. Esse enquadramento é essencial para a consciencialização de que não estamos sós, de que a nossa obra só faz sentido enquanto parte de um mundo mais vasto. E ao colocarmos implicitamente em paralelo o trabalho dos alunos e obras de exceção, estamos a lançar desafios para que cada um eleve a fasquia das suas expectativas a um nível cada vez mais alto.

Sem impor modelos pré-determinados, centrando toda a atenção na pessoa que temos diante de nós, o acompanhamento individual dos projetos artísticos pessoais é sem dúvida o trabalho mais difícil e exigente do ensino superior artístico. A preservação da identidade de cada estudante impede qualquer tipo de padronização e obriga-nos a rever procedimentos a todo o momento. Temos que saber questionar o ensino que praticamos e corrigir o que estiver errado de forma implacável⁷⁸. Por isso é tão importante saber quem escolhemos para lecionar estas cadeiras.

Interroguem-se então as candidaturas, filtrem-se cirurgicamente as admissões, identifiquem-se aqueles que estão abertos à mudança, que demonstram vontade de ouvir e respeitar o outro, de aprender, de descobrir, de se renovar. De fora tem que ficar a insensibilidade, a incompetência artístico-pedagógica, a desinformação, o desfasamento relativamente à realidade contemporânea (tudo isto por razões óbvias) e, *last but not least*, o autoritarismo⁷⁹.

O autoritarismo é letal porque nega os princípios basilares da educação artística que tenho vindo a elencar ao longo deste texto. É letal na sua versão ostensiva e é letal na sua versão insidiosa. Na primeira assistimos à imposição da vontade do professor usando o ascendente hierárquico de forma descarada; a desejada autonomização criativa do estudante é negada às claras e ninguém tem dúvidas sobre o que está a acontecer. Na segunda, mais destrutiva ainda, é utilizada a diminuição do outro para que o défice de autoestima e autoconfiança crie o ambiente favorável à obediência servil. Perversamente, até parece que o aluno deseja obedecer ao que lhe é insidiosamente sugerido. Num e noutro caso, de forma óbvia ou dissimulada ou numa versão intermédia entre as duas, é da total negação do ensino humanizante e respeitador da autonomia dos estudantes que estamos a falar. O que se deseja está nos antípodas desta atitude⁸⁰.

78 “It is quite a salutary thing to ask yourself from time to time whose particular interests you have in mind. Are you genuinely helping [the students] with their creative problems or are you forwarding your own philosophy of art at their expense, or even dominating or seducing them?” THOMPSON, John — “Campus Camp”. In A.A.V.V. — *Artists in the 1990s*, 1994, p. 46.

79 “D[inos] C[hapman]: [...] My experience of tutorship was that it was repressive, the flip-side of being exhilarating, encouraging, speculative, open and generous.” KENT, Sarah; Chapman, Jake; Chapman, Dinos — “Sarah Kent (art critic) in conversation with Jake and Dinos Chapman (artists)”. In A.A.V.V. — *The Dynamics of Now*, 2000, p. 71.

80 “I certainly don’t want to indoctrinate [the students] and force them to follow my ideas. When I challenge them, I don’t do so with the understanding that they should fall in line. They should be working on their own terms.” HANS HAACKE. ADAMS, Dennis; Bos, Saskia; Haacke, Hans — “Conversation”. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 263.



4. Percorso letivo

4.1 Pintura III — IV

a.

Pintura III e Pintura IV são cadeiras do 3º ano da licenciatura em Pintura. Pertencem, como vimos, a um conjunto de oito unidades curriculares de projeto artístico que percorre o curso do primeiro ao quarto ano e que se encontra no cerne do ensino praticado. Resultaram da subdivisão da antiga cadeira anual do 3º ano. Se formalmente a situação é diferente (duas cadeiras e não uma), a essência do ensino foi preservada. Como vimos também, até 2018 vigorou na FBAUL o regime de precedências. Estas oito cadeiras eram então frequentadas por uma ordem fixa, que por regra não podia ser alterada. Desde que nos foi imposto um regime modular de ensino, passámos a viver na incerteza. O modelo de ensino original (que continua a servir-nos de matriz) ficou desajustado das novas normas e de um momento para o outro podemos ficar com a casa em desalinho. Esperemos que não aconteça.

Lecionei estas cadeiras durante doze anos, entre 2008 e 2020; fui regente de ambas desde 2010, tendo assumido a partir dessa data a responsabilidade pela elaboração dos respetivos programas e pela coordenação da ação pedagógica. Para que se perceba a razão de ser destas cadeiras, farei o seu breve enquadramento no conjunto de unidades curriculares de projeto artístico da licenciatura.

O primeiro ano do curso corresponde a um período de transição em que são dados passos decisivos rumo à autonomização dos estudantes, que chegam quase sempre do ensino secundário habituados a um sistema baseado em exercícios bem delimitados, que não lhes permitem mais do que uma estreita margem de manobra. A essa falta de independência acresce uma preparação desigual e frequentemente insuficiente. Muitos têm carências graves em termos de informação e reflexão e dominam com dificuldade as técnicas e meios de expressão elementares. Por isso, as cadeiras do 1º ano, em particular Artes Plásticas I e II, têm-se estruturado de forma a colmatar tanto quanto possível a impreparação dos alunos, impulsionando a experimentação plástica e a autonomia individual através de abordagens diversificadas ao pensamento plástico e à complexidade do processo criativo, acentuando a importância da articulação entre reflexão e concretização plástica.

O segundo ano corresponde à etapa seguinte na autonomização dos estudantes. Terminado o ano de iniciação, pretende-se acentuar a individualidade de cada um. As estratégias têm variado, mas há um traço comum que se manteve inalterado: a revisitação de grandes temas, genéricos e abrangentes: autorretrato, retrato, figura humana, paisagem, natureza morta. O objetivo é levar os alunos a percorrer os momentos essenciais da criação artística, apercebendo-se da complexidade dos fatores em jogo — criativos, técnicos, formais, conceptuais —, e revisitando categorias sedimentadas da arte ocidental de modo a entenderem a importância da articulação dos seus projetos com a arte de épocas distintas. Nos anos em que lecionei este nível de ensino, dei sempre aulas teóricas de enquadramento e motivação em torno dos diversos temas, cruzando obras do passado distante com abordagens modernas e contemporâneas.

Na continuidade do modelo letivo experimentado anteriormente, no 3º e no 4º ano os estudantes terão adquirido já autonomia suficiente para proporem os seus próprios projetos individuais, sem necessidade de exercícios ou temas programados pelos professores. As cadeiras de projeto desses dois anos finais têm conteúdos e objetivos programáticos semelhantes, embora haja um grau de exigência crescente quanto à consistência das respostas dos alunos.

No 3º ano essa experiência projetual autónoma dá os primeiros passos: por regra, é apenas nas fases finais do ano letivo que se sente da parte dos alunos uma maior segurança a nível dos objetivos traçados e da concretização plástica. O quarto e último ano é essencial para consolidar o território desbravado. A nossa longa experiência de lecionação ensinou-nos que esses dois últimos semestres são vitais a todos os níveis e que os alunos não podem ser abandonados à sua sorte antes de terem conquistado a necessária solidez e autoconfiança. Licenciaturas equilibradas de três anos serão apropriadas em muitas áreas, mas não em arte. A maturação identitária e a consciencialização das questões nucleares associadas à criação artística jamais poderão ser abreviadas por decreto. Daí a luta que temos vindo a travar, contra ventos e marés, em defesa dos quatro anos de ensino na licenciatura em Pintura⁸¹.

b.

As aulas de arranque de Pintura III são estritamente teóricas e dirigem-se à totalidade de alunos inscritos. Têm por objetivo clarificar a essência da unidade curricular e estabelecer desde logo as bases para uma relação franca entre professores e alunos. A primeira é bastante informal e costuma começar por um breve diálogo. Como há sempre alunos a mais e cadeiras a menos, procuramos tudo o que possa servir de assento nos corredores e nos estúdios vizinhos e amontoamo-nos, depois, em volta de uma improvisada mesa central:

Como foi o vosso verão?
Férias na Praia?
Trabalharam nos vossos projetos?
Viajaram pelo mundo?
Visitaram museus e galerias?
O que me dizem do vosso percurso académico até aqui?
Quais foram as cadeiras que vos entusiasmarão?
Quais as que vos desiludiram?
...

Depois desta troca de palavras, que serve para quebrar o gelo e testar a receptividade dos alunos (e em que fico sempre a saber algo inesperado), é feita alusão aos docentes e às regras genéricas do funcionamento da cadeira. Falamos ainda dos espaços de trabalho, das regras mínimas para a sua utilização, da sua exiguidade e da necessidade imperiosa de ultrapassarem essa carência sem deixarem de frequentar o mais possível a faculdade, em particular os estúdios, de modo a evitarem os riscos do isolamento.

A conversa prolonga-se nas aulas seguintes, em que passamos à decodificação, ponto por ponto, do programa da unidade curricular, assinalando a complexidade e as implicações das questões que aí se encontram sinteticamente elencadas.

— um *Foundation Course* com a duração de um ano.

É explicitada a importância, na estrutura da licenciatura, das cadeiras teórico-práticas de projeto artístico, que constituem o centro nevrálgico da atividade dos estudantes no seu caminho de autonomização/individuação. Explica-se a importância de encararem o trabalho aqui realizado como o ponto de convergência do que acontece noutras unidades curriculares e noutras iniciativas, dentro e fora da faculdade⁸².

Fazemos uma apresentação sumária da calendarização das atividades e do tipo de aulas. Algumas serão de tipo expositivo convencional e destinam-se a todos; as outras serão personalizadas, sendo preenchidas com tutoriais individuais ou para pequenos grupos. Serão estas últimas a ocupar a esmagadora maioria da carga horária, havendo regras a cumprir a nível de agendamento das conversas, pontualidade, duração, elementos a apresentar...

É enfatizado o caráter decisivo do conhecimento e, primeiro que tudo, da própria arte. Ao recordar a necessidade do contacto direto, ao vivo, com as obras, assinalamos a importância de viajarem e incentivamos a visita a eventos particularmente relevantes e aos grandes centros artísticos europeus e mundiais, elencando de seguida alguns dos mais importantes e/ou dinâmicos espaços expositivos de Lisboa e do país.

Os estudantes são desafiados a pensar por si próprios e a interagir⁸³ — trocando e debatendo ideias, pensando juntos a direção das suas obras —, mas também a abrir-se ao exterior, ao mundo da arte, e a adotar uma atitude pró-ativa na procura de mais informação, que deverão articular com os seus interesses e trabalhos pessoais, assistindo a congressos, palestras e conferências, frequentando livrarias e bibliotecas especializadas e realizando investigação *online*. Aí, fazemos

82 “[I]t fills me with shame, actually, when I think of some of the things that were on offer to me as a student, that I simply didn’t recognise, that I was arrogant about — blind.” Richard Wentworth. CRADDock, Sacha — “Sacha Craddock (critic) in conversation with Richard Wentworth (artist)”. In: A.A.V.V. — *The Dynamics of Now*, 2000, p. 73.

83 “I also want [the students] to think on their own. That requires that they’re challenged by their peers as well as by me.” Hans Haacke. ADAMS, Dennis; Bos, Saskia; Haacke, Hans — “Conversation”. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 261.

um alerta relativamente à desinformação que infesta a Internet e à necessidade imperiosa de distinguirem o que importa do muito lixo que por ali circula, dando especial atenção à credibilidade das suas fontes de informação.

Uma breve introdução às características marcantes da atividade artística contemporânea tem por objetivo clarificar o seu pendor aberto e multidisciplinar e a diversidade de vias técnicas, formais e conceptuais pelas quais podem optar, abordando-se depois o significado de projeto nesse contexto concreto. O conceito de projeto deverá ter, como vimos, um significado amplo e flexível, estando permanentemente aberto a ajustamentos e mudanças de rumo. É ainda feita referência a aspetos base do processo criativo e a questões identitárias, sendo-lhes proposto que reflitam sobre as suas inclinações pessoais e acerca dos trabalhos que concretizaram no passado. Será esse o ponto de partida que lhes permitirá arrancar de imediato.

Os alunos são então convidados a elaborar, de forma muito abreviada, um primeiro projeto individual de trabalho, onde têm total liberdade para propor caminhos, podendo optar por vias de continuidade ou rutura com as suas experiências passadas.

Este enunciado de intenções servirá de referência às obras a realizar de imediato. O que se lhes pede é um documento pessoal, sintético, constituído por um pequeno texto e talvez algumas imagens, que deve merecer atenção especial. Insisto em que não devem jamais encará-lo como um formulário burocrático, que se preenche a despachar, mas antes como uma mensagem que enviam a si próprios. O objetivo é localizarem provisoriamente um ponto de partida, na certeza de que no dia seguinte podem mudar tudo. A abertura à revisão e redireccionamento de ideias irá acompanhá-los pela vida fora e é crucial nesta fase de formação. Por isso também não é obrigatório delinear uma via de trabalho única. A proposta pode ser múltipla, embora não se deseje de forma alguma a implementação de um caos criativo. É importante que mantenham um razoável grau de abertura, mesmo que isso possa não ser explicitado neste momento. Ao longo do ano deverá haver espaço para ensaiarem desejos, formas, conceitos, meios de expressão ou técnicas diferentes. A cristalização prematura num território demasiado circunscrito pode tornar a obra

aparentemente mais coesa, mas torna-se empobrecedora e arrisca-se a fechar portas à evolução futura.

Alguns mantiveram a prática artística durante as férias e só têm que não parar. Os restantes irão dar início de imediato à criação plástica, em paralelo com a elaboração desse breve enunciado projetual, procurando pistas em trabalhos passados, empenhando-se na invenção e recolha de novos elementos⁸⁴ (ideias, informações, imagens, sons... tudo o que quiserem) e começando a *fazer*, a concretizar, seja o que for, sem recear a possível incongruência ou o primarismo dos primeiros pensamentos e ensaios. Começa-se sempre pelo mais óbvio e vão ter muito tempo para corrigir, desenvolver, aprofundar ou redireccionar. O mais importante irá muito provavelmente acontecer mais tarde.

c.

Terminaram as aulas de apresentação e hoje estamos sentados frente a frente pela primeira vez. Interrogo-me sobre a fisionomia que me encara, a voz que me fala, a forma de sentar, o movimento das mãos.

Há sempre um curto inquérito introdutório:

Que idade tens?

(Às vezes têm uma pronúncia invulgar ou falam uma língua estrangeira e pergunto qual a sua nacionalidade.)

Onde completaste o ensino secundário?

Frequentaste algum outro tipo de formação?

Que outras questões ou interesses pessoais achas relevante destacar?

Podes concentrar-te apenas nos estudos ou tens uma atividade paralela?

84 "I collect photographs (nowadays, I also get a lot given to me) and I am always looking at them." RICHTER, Gerhard — *The Daily Practice of Painting*, 1995, p. 22.

"Eu colecionava ideias diferentes para depois juntá-las." Marcel Duchamp. In CABANNE, Pierre — *Marcel Duchamp*, 1987, p.72.

"I generally start painting after obsessing on an image, or the look of a printed image I've found somewhere [...]. I fall for it, carry it around in my head, sort of fall in love with it. [...] I have collections of many clippings stuffed in drawers." Vija Celmins. "Vija Celmins / Robert Gober, in conversation, August 2002, New York". In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 96.



Começamos assim. É preciso começar pelo princípio e o princípio é a pessoa que está à minha frente. Claro que antes disso havia um nome e uma fotografia tipo passaporte, um número de aluno, um endereço de email, um contacto telefónico; tudo isso estava inscrito na ficha de aluno onde registo os meus primeiros apontamentos. Mas agora fico talvez a saber que vieram dos Açores, ou de Braga... que sempre viveram em Lisboa ou que aí estão a residir pela primeira vez... que estudaram música ou praticaram desporto... que estiveram em ciências antes de mudar para artes... que gostam de viajar... que vivem com os pais e estudam apenas ou estão sozinhos e trabalham em *part-time* numa loja de roupa.

*Vou demorar a conhecer-te.
Tenho uma enorme dificuldade em fixar nomes e caras.
E daqui por diante vou querer ver sempre os teus portfólios.
Deixa-os no armário atrás de mim ou guarda-os no teu cacifo, mas
não te esqueças de os trazer sempre que falarmos.
Vai demorar até conseguir associar-te às obras que realizaste...*

Abro um portfólio. Começamos pelo primeiro semestre do primeiro ano, tentando respeitar a ordem cronológica pela qual os trabalhos foram realizados. Seguem-se os restantes. Pergunto, sempre que tenho dúvidas. Faço registos sintéticos, descritivos do tipo de obras que estou a ver ou assinalando conceitos e áreas de interesse. Os apontamentos qualitativos são raríssimos e só acontecem pela positiva (algumas obras destacam-se num primeiro olhar). Escrevo hesitantemente o nome de um ou outro artista que me vem à mente, mas nunca o revelo. Vou precisar de tudo isto mais tarde para montar o *puzzle*. Convido-os então a desvendarem um pouco o quadro de intenções do seu projeto de trabalho.

O primeiro tutorial marca o início de um percurso gradual de conhecimento mútuo. Nenhum de nós está completamente à vontade. Do outro lado da mesa, pressinto muitas vezes apreensão. Tento anular o mais possível essa incomodidade com alguma palavra de reforço. Temos, os dois, que sair em paz deste primeiro encontro.

d.

Esta fase de arranque é decisiva para tudo o que irá acontecer ao longo do ano. Como vimos, acompanhar o pensamento do aluno, assumir a postura do aliado que pensa as alternativas por dentro procurando detetar forças e fragilidades e reforçar as vias com maior potencial, serão as principais guias de atuação. E porque um tutorial não pode ter como objetivo a demolição, mas sim a construção, é imperiosa em todos os casos alguma forma de *input* positivo. Vamos procurar que seja assim, mesmo nos casos mais difíceis. Por princípio, um tutorial deve ficar sempre associado a um incentivo para avançar.

O arranque do trabalho é desde logo desigual, como desigual será o processo subsequente. As assimetrias a nível das características pessoais e da consolidação do processo criativo assim o determinam e o início pode ser mais rápido ou mais lento.

Tudo acontece sem demora quando o vento sopra a favor, quando as experiências passadas e os desejos presentes se aliam e ditam de imediato vias de desenvolvimento credíveis, sejam elas de continuidade ou de rutura. E ficamos fascinados a assistir e a colaborar, sem manual de instruções, travando diálogos em torno de tudo o que possa estar em jogo. Mas a aceleração inicial pode dever-se, pelo contrário, a um défice de sentido crítico e à repetição de gestos mal compreendidos que se torna necessário desconstruir. Teremos então que encetar o processo, nem sempre fácil, de identificação e reconhecimento do estereótipo. Haverá que desaprender velhos truques de resultado aparentemente seguro para poder recomençar com uma nova autenticidade⁸⁵.

85 “The logic of teaching contemporary art remains one of making students unlearn their preconceptions and seek the new and the personal [...]” ESCHE, Charles — “Include Me Out: Helping Artists to Undo the Art World”. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 103.

“Some artists who teach emphasize the importance of unlearning things, of removing the kitsch and the clichés about art and the role of the artist as a first necessary step.” BIRNBAUM, Daniel — “Teaching Art: Adorno and the Devil”. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 233.

Mas o arranque também pode ser lento, ou muito lento. Vemos que nada acontece e temos que indagar porquê. Um desinteresse total é muito improvável no terceiro ano da licenciatura. Se chegaram até aqui, seguramente o fizeram porque, com maior ou menor convicção, acreditam nesta via. Poderão sentir-se desmotivados ou ser travados por dúvidas paralisantes; ou ambas as coisas em simultâneo.

Interroguemos então o que os trouxe ao ensino artístico, quais as raízes de um desejo que agora aparentemente se desvaneceu. Olhemos o que fizeram nos anos anteriores tentando detetar indícios dessa centelha, que ora aparecem às claras ora apenas espreitam nas entrelinhas... ou que podem estar presentes em trabalhos diferentes, que mantiveram até aqui em segredo, longe da vista dos professores, por os considerarem mais frágeis ou de alguma forma inconvenientes — acontece com frequência trabalhos deste tipo terem uma autenticidade e um potencial superiores ao que fazem para apresentação «oficial» em contexto escolar⁸⁶. É tempo de identificar e reforçar as promessas que aí se escondem.

O papel dos professores pode ser determinante nestes momentos e exige um cuidado acrescido, para que não aconteça tudo ao contrário do que se pretende. Não podemos substituir-nos aos alunos. Não podemos prescrever receitas concretas para avançarem. Não podemos dizer-lhes “faz isto: ...” ou “faz aquilo: ...”. As soluções têm forçosamente que vir de dentro e não de fora. Mas podemos ensinar-lhes que nestes momentos é imperioso porem temporariamente o sentido autocrítico em *standby*. Têm que suspender a descrença e avançar, seja para onde for, fazendo, concretizando... como se tivessem regressado à infância (?), como se não houvesse amanhã (?)⁸⁷.

86 “Students often feel under pressure to work in a certain way. Sometimes this pressure comes from outside — from a teacher, a parent or a peer. More often it comes from within, in a form of self-censorship, anxiety about self-image. Students worry that what they really want to do is too banal, too obvious, too weird, too unexplainable, too uncool. I have had floundering students admit that they had done secret work at home that they would never bring to school or show anybody because it embarrassed them. Invariably, this work is better than the ‘serious’ work done at school because it is born from a passionate engagement the other work lacks.” CRAIG-MARTIN, Michael — *On Being an Artist*, 2015.

87 “I enjoy seeing art as a form of play — you can play, you can lie, you can do all kinds of things.” Marlene Dumas. “Marlene Dumas / Barbara Bloom, in conversation, July

Podem (e devem!) usar-se a si próprios como modelo, revisitando os momentos do seu passado em que as coisas funcionaram pela positiva, e podem disparar em novas direções através de *brainstorming* diversificado, capaz de gerar uma experiência renovadora, de autodescoberta. E nada impede que sejamos nós, professores, a impulsionar o início dessa experiência, colaborando numa ação conjunta pontuada por pensamento divergente e exemplificação de casos, mas partindo sempre dos indícios que identificamos nas suas palavras e nos seus trabalhos pessoais. Temos que os fazer sentir, a todo o momento, que são eles e a sua vontade quem ocupa em exclusivo o centro do palco. Nestas alturas os tutoriais por vezes parecem uma sessão de terapia, mas não há como evitá-lo. Estes serão porventura os momentos mais difíceis da vida de professor e temos que os cumprir. Estamos perante uma identidade artística em formação e se houver grande atenção ao outro, aos seus desejos, gostos, potenciais, e um cuidado muito especial em abrir perspetivas sem ditar soluções, alguma coisa poderá acontecer por estrita iniciativa do aluno.

O que acabo de descrever acontece por vezes no início do 3º ano, quando a lecionação deixa de se basear em exercícios ou temas e os alunos têm que assumir uma responsabilidade acrescida na escolha dos caminhos a trilhar. Mas pode ter acontecido antes e poderá acontecer depois, em qualquer momento do percurso escolar ou da vida que se lhe segue. Porque os momentos de dúvida não são uma maldição individual, embora às vezes o possam parecer. Nem acontecem apenas a alguns, mais desafortunados. Acontecem a todos⁸⁸. São uma componente do processo criativo e temos que os aceitar como tal. São um antídoto necessário (embora não suficiente) contra a autocomplacência e os riscos de esvaziamento do trabalho que

realizamos. Iremos enfrentar momentos assim ciclicamente ao longo da vida e há que aprender estratégias para os ultrapassar sem capitular⁸⁹, para de seguida apreciarmos a euforia dos momentos mágicos em que tudo corre a nosso favor.

A primeira vaga de tutoriais prolonga-se até cobrir a totalidade de alunos inscritos na cadeira e em geral só depois de estar terminada damos início às restantes. Se o início do ano letivo corresponde a um tempo de conhecimento mútuo aluno-professor, a partir de meados do primeiro semestre uma maior familiaridade dos docentes com as capacidades e interesses individuais dos estudantes permite uma abordagem pedagógica mais claramente direcionada. Os trabalhos mais recentes passam a ocupar o centro das conversas.

Tal como explicitiei anteriormente, poderemos falar de tudo, da bienal que abriu em Veneza, de aspetos vivenciais, do processo criativo, de questões de ordem conceptual, formal ou mesmo técnica, das perplexidades do momento em que vivemos... Faço muitas perguntas, de todos os géneros, com especial incidência nas obras e intenções do aluno. Isto coloca-os de imediato no centro da conversa e permite-me abordar as suas realizações e as intencionalidades declaradas ou subliminares sem prescrever soluções. É frequente reagirem com perplexidade, titubeando respostas, como se de súbito estivessem numa prova oral. É assim até interiorizarem que estou a desafiar-los a pensar, agora e depois, e que as respostas não são necessariamente simples e podem tardar. E é nesta fase que a utilização de exemplificação como instrumento pedagógico se generaliza. São convocados sobretudo artistas, com as suas obras e pensamentos, mas também

1998, Amsterdam". In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 151.

88 "Of course I constantly despair at my own incapacity, at the impossibility of ever accomplishing anything, of painting a valid, true picture or even of knowing what such a thing ought to look like. But then I always have the hope that, if I persevere, it might one day happen." RICHTER, Gerhard — *The Daily Practice of Painting*, 1995, p. 118.

"In 1941 when I didn't feel strong convictions about the kind of figuration I'd been doing for about eight years, I entered a bad, a painful period when I'd lost what I'd had and had nowhere to go. I was in a state of dismantling." Philip Guston. In ASHTON, Dore — *A Critical Study of Philip Guston*, 1990, p. 62.

89 "[At art school] I learned that it was normal to go through cycles and to try to not freak out when inevitably you get stuck." SCHUTZ, Dana. In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 295.

"I spend a lot of time talking with my students about artistic doubt and how it can be used in productive ways. Two things that I think are common to most artists are flashes of wild artistic ego and its sudden falloff into doubt and regret. This can be especially crippling for younger artists, who sometimes don't know how to negotiate those highs and lows that are very much part of what we do as artists. I speak about this fault line, sometimes by simply exposing my own doubt about things." Dennis Adams. ADAMS, Dennis; Bos, Saskia; Haacke, Hans — "Conversation". In: MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 262.

autores de outras áreas, movimentos artísticos, exposições, teorias, elementos bibliográficos, imagens avulsas...

Como vimos, não há regras fixas que nos guiem nos tutoriais; a conversa tem que ser dinâmica e aberta ao imprevisto, embora devamos mantê-la sempre ancorada em linhas de pensamento estruturado. É essencial não perdermos de vista as grandes diretrizes que nos servem de guia. Aqui, só os alunos e o seu trabalho ocuparão o centro das atenções. E o que está em causa não deve ser a obtenção de resultados superficiais, que se esvaem sem deixar rasto, mas a maturação refletida da identidade artística, com todos os paradoxos daí decorrentes.

Os professores têm um papel de grande importância no acompanhamento do trabalho dos alunos e a cautela é imperativa. Os erros de lecionação (resultantes da incompetência, do autoritarismo... ou mesmo de uma desatenção gravosa), podem ter consequências por vezes devastadoras. Não podemos esquecer a extrema vulnerabilidade do processo criativo e da autoestima, particularmente em momentos de paralisia ou quando se ensaiam os primeiros passos, hesitantes, numa nova via de trabalho. E não podemos arvorar-nos em juizes que ditam a sentença. Não temos esse direito, nem é essa a nossa função.

Em traços gerais, a exemplificação introduz nos tutoriais uma dinâmica irrealizável de outra forma. Observando exemplos de exceção vamos abrir novas perspetivas acerca da complexidade do processo criativo⁹⁰ e entender um pouco melhor o que já foi realizado por cada um, lançando-lhe o repto de não ficar por aí, de abrir o pensamento a outras possibilidades, olhando de outro modo, desafiando-se a sair da sua zona de conforto e a pensar mais além. É um caminho que procuramos realizar através de exemplos diferenciados, oscilando entre a afinidade e o contraste com o trabalho do(a) aluno(a). A tarefa não é

90 "In recent works [...] I'm interested in the co-existence of [...] contradictory strands, and what it means to synthesize them into one subjectivity. [...] What I'm interested in is a kind of multi-layered highway of consciousness, where one lane has one thought but driving up behind and overtaking it is a completely different thought." William Kentridge. "William Kentridge / Carolyn Christov-Bakargiev, in conversation, autumn 1998". In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 415

fácil. Teremos como referência uma dupla de diretrizes: a necessidade de reforço positivo e de questionamento.

Primeiro, identificamos as questões relevantes a abordar. É inútil, senão mesmo prejudicial, falarmos sem ter em mente objetivos concretos. O que se segue não obedece a nenhum padrão fixo; não há regras precisas a cumprir, tudo dependendo da situação específica à qual vamos responder. Mesmo assim, daremos quase sempre prioridade à empatia, selecionando em primeiro lugar casos de clara afinidade com o trabalho do(a) aluno(a) (o impulso positivo deve estar presente desde o início). Muitos paralelismos são perceptíveis num primeiro olhar; outros, menos óbvios, exigem maior atenção; se for útil, identificaremos aspetos dissonantes. Depois talvez se justifique selecionarmos obras/artistas/ideias contrastantes para contrapor aos exemplos iniciais, numa articulação dialética de afinidades e contrastes. E a dissecação dos exemplos estende-se às vias trilhadas pelo(a) aluno(a). Estará em jogo aquilo que nas suas obras e na sua reflexão já foi conquistado e o que aí existe apenas em potência, como possibilidade. O desafio é múltiplo e implica tempo e disponibilidade mental para poder frutificar.

O que propomos não é um estratagema de simplificação e fechamento com vista à obtenção de resultados fáceis e imediatos, mas a abertura a uma reflexão que deverá prolongar-se. A etapa seguinte compete aos alunos, a eles apenas: escolher qual o rumo a tomar.

Para além da exemplificação personalizada de que tenho estado a falar e do repto que lançamos a todos para que expandam o conhecimento por sua iniciativa, dentro das cadeiras de Pintura III e Pintura IV têm sido organizadas atividades pedagógicas adicionais — tais como sessões teóricas temáticas e visitas de estudo —, visando fornecer aos alunos informação complementar e criar um ambiente que favoreça a dinâmica de trabalho e a coesão de grupo⁹¹. Paralelamente,

91 Os constrangimentos à atividade letiva têm impedido um investimento de maior impacto nestas iniciativas; esperemos que melhores condições de trabalho futuras permitam cumprir uma programação mais ambiciosa.

nos últimos treze anos tive uma oportunidade adicional a que me dediquei de corpo e alma: a leção da cadeira de Composição. Como veremos de seguida, este foi o trabalho mais completo e estruturado que realizei no domínio da exemplificação.

4.2 Composição

Chamava-se Composição II; há dois anos passou a chamar-se Composição-contextos, mas nada mudou. Pertence a um conjunto de unidades curriculares teóricas específicas de Pintura que são lecionadas pelos docentes desta área e, tal como as teórico-práticas de que tenho estado a falar — Pintura III e Pintura IV —, é uma cadeira semestral obrigatória do 3º ano, pelo que os alunos são os mesmos.

Percebi que era essencial ligar esta cadeira às teórico-práticas de Pintura através de uma estreita relação de complementaridade; como sempre, teoria e prática de mãos dadas. Ao estabelecerem-se conexões diretas com as cadeiras de projeto artístico, são fornecidas bases que ajudam a clarificar a necessária articulação entre esses dois domínios e a desfazer o equívoco, demasiado frequente, de que a teoria é desnecessária senão mesmo prejudicial a uma prática artística que se deseja “pura” e “autêntica”.

Desde o primeiro dia explicito que Composição é muito mais do que o estereótipo de relações geométricas estruturantes da pintura que aprendemos acriticamente sabe-se lá onde. Composição é tudo o que está envolvido na criação artística, porque é esse *tudo* que gera e explica a obra. Composição não é apenas a forma como se articula o conjunto de elementos que a integram, mas todo o processo envolvido na sua gestação e mesmo o que acontece depois. Composição liga-se ao contexto em que trabalhamos. Composição liga-se a uma diversidade de áreas de conhecimento. Composição é a decisão que tomamos de cumprir determinados princípios e negar outros. Composição é a ideia, a intenção que nos move. Composição é a escolha dos elementos que atiramos para dentro dessa ideia e o modo como os organizamos. Composição será ainda a forma como apresentamos e olhamos o resultado.



É isto que lhes digo desde o início, enfatizando a ligação necessária à sua atividade criativa, ao seu projeto. A cadeira funciona como uma versão mais abrangente e estruturada do trabalho de exemplificação que tem lugar nos tutoriais individuais e têm que a olhar como um complemento daquilo que pensamos e discutimos no ateliê, procurando ideias e parentes para consolidar os seus pontos de vista. Lembro-lhes que na vida não escolhemos a nossa árvore genealógica, mas na arte temos liberdade total para eleger pais, avós, bisavós ou tetravós, tios, primos e irmãos. E precisamos dessa família como de pão para a boca⁹².

Nesta cadeira de exemplificação e contextualização, o discurso oral é acompanhado pela projeção de ficheiros PowerPoint com imagens e fragmentos de texto, e pela distribuição de *handouts* de apoio. São aulas estritamente teóricas, onde faço uma abordagem sequencial à evolução dos processos compositivos desde os alvares do renascimento até ao presente, revelando aspetos essenciais dos mais importantes momentos de mudança e estabelecendo, a cada passo, pontes entre esse passado e a diversidade pluralista das vias da arte e do projeto artístico contemporâneo. As conexões entre tempos e modos de pensar diferentes estão continuamente presentes e culminam no final do semestre, quando os próprios projetos artísticos dos estudantes se tornam em objeto de reflexão. Em dois breves ensaios, os alunos são convidados a refletir sobre o seu trabalho e a articulá-lo com teorias, obras e autores de referência.

A longa experiência de lecionação das cadeiras teórico-práticas de projeto artístico e desta teórica permite-me confirmar o efeito de motivação dos estudantes gerado por esta associação de abordagens pedagógicas complementares e simultâneas sob a responsabilidade de um mesmo docente.

92 “Nunca evitei a influência dos outros. Consideraria isso uma cobardia e uma falta de sinceridade em relação a mim próprio. Creio que a personalidade do artista se desenvolve, afirma pelas lutas que tem de travar contra outras personalidades.” Henri Matisse — “Matisse interrogado por Apollinaire” (1907). In MATISSE, Henri — *Escritos e Reflexões Sobre Arte*, p. 46.

4.3 Avaliação

a.

Para falar de avaliação darei um passo atrás, reportando-me à realidade anterior a setembro de 2018, data de implementação do novo Regulamento de Avaliação de Conhecimentos e Competências dos Estudantes, que reduziu drasticamente a margem de manobra de que antes dispúnhamos e que tão bem se adaptava à multiplicidade de opções pedagógicas dos diversos cursos da FBAUL. A avaliação final foi dramaticamente desvalorizada e as avaliações periódicas tornaram-se obrigatórias, adquirindo um peso excessivo na nota final. É verdade que as novas normas não chocavam com a lecionação de todas as cadeiras (a maioria ajustava-se-lhes sem sobressaltos e para essas o regulamento terá sido positivo), mas eram incompatíveis com as teórico-práticas de projeto artístico tal como sempre as lecionei⁹³.

b.

Na prática, os tutoriais de acompanhamento de projetos acontecem em total coincidência com aquilo que, em termos formais, denominamos por avaliação contínua. Trata-se de duas ações interligadas, mas que convém distinguir. Se se clarificar o que está verdadeiramente em jogo não será difícil pôr de lado possíveis mal-entendidos.

É certo que quando conversamos longamente com alguém estamos também, de alguma forma, a fazer juízos de valor. Por outro lado, habituámo-nos bem cedo a ser avaliados pelo nosso desempenho e interiorizámos a necessidade de responder, sempre que a questão se coloca, de uma forma que nos seja favorável, mostrando o melhor de nós, dos nossos atos ou realizações. Isto será assim em todas as instâncias da nossa vida e sê-lo-á também nos tutoriais. Só que aqui

93 Em 2018-2019 tive que encontrar soluções de compromisso que me permitissem trabalhar equilibradamente com os alunos sem negar frontalmente as novas regras; e no ano seguinte, o meu último como professor da FBAUL, a pandemia obrigou a faculdade a adotar medidas de exceção e o sistema de avaliações foi de novo flexibilizado — esperemos que assim continue.



tudo depende de uma relação de confiança que não pode ser minada pela ideia de que cada risco, cada palavra, cada gesto, estão a ser monitorizados e contabilizados. Não é nem pode ser assim, até porque o que está em jogo tem aspetos muito particulares.

Como vimos, a elaboração de um projeto artístico nada tem a ver com a habitual «resposta certa à pergunta», como nos testes e nas provas orais do ensino primário e secundário. Aqui tudo parte da própria invenção da «pergunta» e dos dilemas inerentes ao ficcionar das «respostas». O que se espera da parte do aluno é o envolvimento com uma ação complexa, de contornos subjetivos. Assim, ao longo do semestre os fatores a considerar não se prendem exclusivamente com um maior ou menor sucesso das obras realizadas, mas com todo o processo envolvido na sua gestação.

Através da experiência, aprendemos como esse processo é incerto e os riscos que envolve; descobrimos como pode parecer simples e linear quando a autoconfiança e as ideias se combinam e reforçam mutuamente, ou como se torna penoso quando somos assolados por interrogações paralisantes. Para que a ação pedagógica possa cumprir-se, tudo isso tem que ser vivido e discutido de forma franca, daí a diferença abismal entre o acompanhamento dos projetos dos alunos e a habitual avaliação de um trabalho ou desempenho (exposição, espetáculo, exame...) pela parte do público, da crítica ou de um júri. Nos tutoriais não haverá obra “acabada”, público, crítica ou júri. Há apenas um(a) aluno(a) e um(a) professor(a), perante um esboço de intenções e de obras, quase sempre em fase transitória. Embora exista, de facto, uma forma implícita de avaliação paralela ao acompanhamento dos projetos dos alunos, ela será sempre radicalmente diferente daquela a que estamos habituados quando está em causa a atribuição de uma classificação.

A graduação numérica fica reservada para a avaliação final, que decorre no termo do semestre. É o sistema que temos, embora esteja em parte desfasado do ensino praticado. Vale a pena regressar por momentos aos dois modelos de ensino enunciados mais atrás neste texto, porque se o modelo transgressivo, com o seu pendor profissionalizante, competitivo, se pode adaptar sem especial sobressalto à escala de zero a vinte, o sentido humanizante do modelo terapêutico

entra nitidamente em choque com a frieza do escalonamento quantitativo; neste caso seria bem mais adequada a simples diferenciação apto / não apto.

A avaliação é realizada numa sessão em que estão presentes os docentes da cadeira, em diálogo com cada aluno(a) e na presença dos trabalhos respetivos, que em muitos casos são apresentados de modo relativamente informal, mas por vezes implicam um cuidado expositivo muito particular, que pode exigir a requisição de salas específicas e uma longa preparação⁹⁴.

Para além das aulas iniciais, de apresentação, em geral este é o único momento em que os professores atuam em conjunto (nas aulas de acompanhamento dos projetos é habitual cada um trabalhar por si), o que exige uma atenção redobrada da parte de todos. Teremos que gerir as diferenças com enorme diplomacia e respeito mútuo, porque elas são inevitáveis. Hoje (como ontem!), no ensino artístico a uniformidade de opiniões não é possível nem desejável⁹⁵. A diversidade de pontos de vista é indispensável ao ensino plurifacetado que os tempos exigem. Mas há um grau mínimo de convergência sem o qual se torna impossível ensinar e avaliar equilibradamente. No meio da proliferação de tendências e opiniões em que vivemos mergulhados podem identificar-se plataformas de consenso, estabelecidas de

forma ampla por *comunidades interpretativas* abertas⁹⁶. É esse território comum que importa garantir, o que só é realizável com uma escolha criteriosa dos docentes destas cadeiras⁹⁷.

O que se procura na avaliação final deverá ser um balanço, tão claro e sintético quanto possível, que ajude a perceber os aspetos mais relevantes da atividade desenvolvida por cada um(a) ao longo do semestre, confrontando intenções, potenciais e resultados práticos concretos, tendo sempre em mente o que poderá acontecer de seguida. O número excessivo de alunos coloca-nos a todos sob pressão, mas devemos tentar atuar sem precipitação, falando com clareza, medindo cada palavra, gerindo com cuidado as relações interpessoais e dando, o mais possível, prioridade ao reforço positivo.

O que dizemos não pode, de modo algum, ser confundido com um veredicto final; tem que ser entendido como uma leitura momentânea e falível. A pessoa e o seu trabalho vão evoluir, crescer (muitas vezes em direções inesperadas, surpreendentes) e o nosso papel é impulsionar esse processo. E temos que estar hiperatentos a nós próprios, porque qualquer avaliação deste tipo tem uma forte componente subjetiva que não podemos ignorar⁹⁸; os nossos preconceitos e pontos cegos são, por definição, indetetáveis pelo próprio... e os

94 O entrosamento entre as obras e o modo como são apresentadas é um aspeto que abordamos na lecionação das cadeiras e que adquire importância acrescida na avaliação final. Os fortes condicionalismos de espaço e tempo a que estamos sujeitos têm impedido a generalização da exposição individual como modelo a seguir por todos os alunos. “[S]howing what you do is implicit in the act of making art, and there are models for doing it. The exhibition is currently one of the strongest models around. For artists, to make an exhibition is to a greater or lesser extent a continuation of what happens in the studio. Showing what you do is one of the first consequences or elements of the practice.” Richard Deacon. “Richard Deacon / Pier Luigi Tazzi, in conversation, October 1994, Turin and other locations”. In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 115.

95 “[Students] are especially confused when they are getting contradictory reactions to their work from different faculty members. It’s difficult to convince a student that such mixed messages are good; it is how one develops a dialectical worldview and becomes aware of one’s own position. I have to tell students over and over that when they are in school, they should take advantage of the situation as much as possible.” Mike Kelley. In MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School*, 2009, p. 313.

96 “[T]he judgment of artworks depends on a consensus of like-minded people. [...] The concept of interpretive communities, and the idea that a person can «represent» a community, are indispensable to critiques and studio teaching in general.” ELKINS, James — *Why Art Cannot be Taught*, 2001, pp. 128, 130.

“[A]greement, rather than being a proof of the stability of objects, is a testimony to the power of an interpretive community to constitute the objects upon which its members [...] can then agree.” FISH, Stanley — *Is There a Text in This Class?* 1980, p. 338.

97 Relembro momentos anteriores deste texto: “Serão [...] artistas quem deve lecionar as cadeiras nucleares de projeto. Artistas com sólidas provas dadas no terreno, tanto em termos de atividade artística como de docência”; “Interroguem-se [...] as candidaturas, filtrem-se cirurgicamente as admissões, identifiquem-se aqueles que estão abertos à mudança, que demonstram vontade de ouvir e respeitar o outro, de aprender, de descobrir, de se renovar. De fora tem que ficar a insensibilidade, a incompetência artístico-pedagógica, a desinformação, o desfasamento relativamente à realidade contemporânea (tudo isto por razões óbvias) e, *last but not least*, o autoritarismo.”

98 “There is no true objectivity — evaluation is always subjective, but nevertheless measurable within the context of the culture in which it is made.” HUXLEY, Paul — “Confronting the Canvas — in the Studio and in the Tutorial Room.” In: A.A.V.V. — *Artists in the 1990s*, 1994, p. 74.

desvios de leitura acontecem quase sempre sem nos apercebermos. Por último, não há critérios unidirecionais que possamos aplicar indiscriminadamente sem errar por completo. O que se adapta bem ao trabalho de alguns alunos pode não servir ao de outros. Temos que encontrar critérios abrangentes que nos permitam compreender e avaliar, de forma o mais justa e equilibrada possível, a pluralidade de vias e soluções que temos pela frente.

Nesta etapa final da lecionação, que poderemos apelidar de fase de síntese, os portfólios dos alunos são elementos de grande importância, sendo obrigatória a sua apresentação. São realizados no termo de cada semestre, usando como ponto de partida os relatórios intercalares (entregues cerca de dois meses antes), e têm um duplo objetivo: viabilizar um momento de autorreflexão e transmitir a terceiros o essencial do trabalho desenvolvido. Neles devem ser incluídos todos os elementos necessários ao entendimento dos vários aspetos relevantes da investigação em curso (imagens, textos, outros elementos em suporte digital), de modo a que cada aluno sinta que o seu percurso ficou devidamente retratado, mantendo sempre presente que muitas das ideias abordadas de modo exploratório poderão conter em embrião o que está para vir⁹⁹. Este momento de balanço onde se encerra o semestre é quase sempre ideal para se colocar em jogo, por instantes, uma interrogação: o que poderá ser, para cada um, o futuro dos seus projetos? Quais as suas vias de eleição?

O sentido de sequência da obra não deve jamais ser ignorado na avaliação final. Pouco importa se Pintura III ou Pintura IV terminam naquele dia, àquela hora, e qual o resultado numérico da avaliação. Importa sim que irá seguir-se mais um semestre, e depois outro, e tudo o mais, dentro ou fora da faculdade¹⁰⁰. Em última instância, a

99 “There are different strands in my work that develop over a long period of time and keep coming in and out of focus. [...] Certain works I made as a student were about the dispersal of the body, and this is now coming up in works like *Recollection*.” Mona Hatoum. “Mona Hatoum / Michael Archer, in conversation, November 1996, London”. In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, pp. 297, 298.

100 “[W]e’re talking about one’s own experience, one’s enlargement of oneself, that’s important, one’s evolution of oneself, how can you continue to evolve, how can you bite a big enough hunk of something so that you can evolve?” Philip Guston. In

avaliação final de qualquer cadeira de projeto artístico não passa de um breve momento de reflexão, um fragmento mínimo de algo muito maior: a totalidade de uma vida criativa.

ROSS, Clifford — *Abstract Expressionism*, 1990, p. 71.

“Well, the thing that’s missing to me is the future. Because I see it in an arc or a continuum. So I wonder what the next group of works will be, and how it will illuminate the past.” Robert Gober. “Vija Celmins / Robert Gober, in conversation, August 2002, New York”. In A.A.V.V — *pressPLAY*, 2005, p. 104.



5. Ensino à distância

5.1 Tutoriais por videoconferência

a.

11 de março de 2020

09h00 — Silêncio quase total. De tempos a tempos, algum carro, algum transeunte, atravessa discretamente o largo, ainda na sombra dos edifícios a nascente. Do outro lado, a fachada amarela da faculdade já brilha ao sol. Duas empregadas da limpeza esperam, sentadas num dos bancos de jardim. Um ou outro funcionário vai-se juntando ao grupo disperso. A conta-gotas. Um aqui, dois ali, mais um acolá, aguardamos em pé, prudentemente afastados uns dos outros. Trocamos palavras soltas de desconcerto. O ensino presencial foi suspenso devido à pandemia. Ninguém sabe mais nada.

10h15 — Os seguranças chegam, inquietos, depois de mais de uma hora retidos algures no trânsito. A enorme porta de madeira é finalmente aberta de par em par. Subo a grande escada de acesso ao primeiro piso. No gabinete 3.14 atafulho tudo o que preciso num grande saco de supermercado. Não vai ser fácil descer o Chiado a pé.

10h45 — Apanho pela última vez o comboio no Cais do Sodré. Tão cedo não irá repetir-se. A partir de hoje também estas viagens ficam adiadas *sine die*.

12h30 — Computador ligado. Envio um *email*. “Caros(as) alunos(as) de Pintura IV. Como sabem a atividade letiva presencial foi suspensa na FBAUL, sendo incerto quando terminará a suspensão. Dadas as características do nosso modelo de ensino nas cadeiras de projeto artístico, que depende de uma grande proximidade professor(a)/aluno(a) e de um contacto direto com as obras, não existem meios alternativos adequados de ensino à distância. Apesar de tudo podemos, pelo menos, tentar minorar um pouco os danos provocados por esta enorme perturbação. Até agora fiz tutoriais com um número substancial de alunos inscritos em Pintura IV, mas ainda falta falar com bastantes. Vou fazer um agendamento de conversas com estes últimos através do Skype (darei informação adicional por *email* aos visados). [...] Abraço a todos(as), Manuel Botelho”

15h00 — Verifiquei tudo. O Skype está plenamente funcional. Junto a mim, a pilha ordenada de portfólios de Pintura III e o meu velho dossiê amarelo. Há muitos anos que uso este dossiê porque a memória é fraca e vou escrevendo cábulas no interior. Tem um aspeto pouco digno, as argolas prendem mal as fichas de aluno, mas nunca tive paciência para copiar aquelas centenas de nomes de artistas para outro local. Doem-me as costas. Ajeito a cadeira à procura de uma posição menos desconfortável. Cada vez me custa mais carregar coisas pesadas.

15h30 — Iniciamos o tutorial exatamente à hora marcada. É uma experiência nova para ambos. Tenho dois computadores ligados em simultâneo: um portátil para a comunicação Skype e o computador fixo com o seu grande monitor para consultas na Internet. Falamos durante quase uma hora sem sobressaltos. Espreitamos imagens na Internet. Não foi muito diferente do costume, embora mais longo. Preciso de descansar.

17h00 — Novo tutorial. A mesma pontualidade e a mesma duração. Percebo que vai ser diferente do que estava a prever. Se é que estava a prever alguma coisa. Nas minhas aulas de três horas costumo fazer cinco tutoriais, mas a este ritmo é impossível. Felizmente tive a sensatez de agendar apenas duas conversas para esta tarde. Isto cansa.

b.

A avaliação final de Pintura III terminou no dia 23 de janeiro e as aulas do 2º semestre (Pintura IV) tiveram início a 10 de fevereiro. Como vimos, o meu confinamento começou um mês mais tarde, no dia 11 de março, com a suspensão do ensino presencial na Faculdade de Belas-Artes. A partir desse dia estive praticamente sempre em casa e toda a minha vida passou a entrosar-se com a atividade letiva.

O que estava previsto deixou de estar. Tivemos que ir reinventando tudo passo a passo. Tinha a meu cargo 56 alunos. Um número desproporcionado. Fui seu professor todos os dias, úteis e inúteis, a todas as horas, até estar resolvida a atribuição das classificações finais. Acompanhei-os ininterruptamente durante quatro meses.

Aqui fica a cronologia:

10-02-2020 — Início das aulas de Pintura IV.
11-03-2020 — Suspensão do ensino presencial;
início dos tutoriais por videoconferência.
30-03-2020 — Fim da 1ª ronda de tutoriais e início da 2ª.
13-05-2020 — Fim da 2ª ronda de tutoriais.
14-05-2020 — Entrega do Relatório Intercalar / avaliação periódica.
20-05-2020 — Início da 3ª ronda de tutoriais.
24-06-2020 — Fim da 3ª ronda de tutoriais.
26-06-2020 — Entrega dos Portfólios de Pintura IV.
08-07-2020 — Conclusão da avaliação final.

c.

Os tutoriais por videoconferência começaram hesitantemente. Tentei transpor o que antes fazia em regime presencial para o novo modelo de ensino à distância. Inseguro, sem certezas de nada, desbravava território virgem Tateando o caminho. Destes primeiros contactos pouco ou nada resta no *chat* do Skype, porque continuei a fazer os meus apontamentos nas fichas do dossiê e a apresentar as obras em direto sem manter qualquer registo. Mas desde o arranque foi fixado um padrão que iria durar até ao fim. No dia certo, à hora certa, ao minuto certo, o Skype anunciava uma nova chamada. Seguindo as minhas instruções, eram os(as) alunos(as) quem fazia a ligação. Ainda agora me surpreendo com a pontualidade milimétrica de quase todos. E fiquei irremediavelmente agarrado. Os tutoriais invadiram a minha vida como um tsunami. Os alunos e as suas obras passaram a estar presentes na minha mente desde a véspera ou antevéspera de cada conversa, numa cadeia imparável.

Fui-me ajustando. Comecei a alterar o sistema de trabalho e o tempo dos tutoriais aumentou em média para cerca de 80 minutos. A reflexão que antecedia cada conversa individual tornou-se mais cuidada. Registava num documento Word excertos dos textos do(a) aluno(a) e as observações que as suas palavras e obras me sugeriam; seleccionava imagens, citações, fragmentos de textos relativos a autores de referência para usar no nosso diálogo. No momento do tutorial tinha material para me servir de ponto de partida que rapidamente podia introduzir no *chat* do Skype. Mas sabia que muita coisa iria estar

desfasada de uma conversa que se queria aberta e ajustada ao momento. Aprendi a pôr de lado muito do que tinha pensado de antemão, construindo o percurso do diálogo em cima da hora.

O *chat* do Skype tornou-se num recetáculo de elementos de apoio à troca de palavras. Olhando agora os registos dessa primeira fase (imagens e comentários breves, *links*, fragmentos de texto), vejo que há por ali coisas importantes, mas não chegam para contar como foi. Aquilo que sobrevive não explica tudo. Não explica, sobretudo, o que eu próprio pensei em cada momento. Consigo reconstituir fragmentos, mas muitos aspetos essenciais ficarão para sempre esquecidos.

Em meados de maio estávamos a aproximar-nos do fim. Os alunos tinham entregue o relatório intercalar e íamos entrar na fase final do ano letivo. No dia 16 comecei a convocá-los individualmente, de forma faseada, para a terceira e última ronda de tutoriais:

“Vamos contactar uma última vez através do Skype. Será uma conversa mais abreviada do que as anteriores e destina-se prioritariamente a complementar e esclarecer o conteúdo do vosso Relatório Intercalar. Irei pedir-vos que me comuniquem de forma muito abreviada as vossas ideias e projetos e que apresentem em direto algumas obras realizadas ao longo deste semestre. Pensem numa solução simples e viável, adequada às vossas atuais condições de trabalho e à necessária rapidez da apresentação. Preparem tudo com a devida antecedência, garantindo um acesso facilitado às obras e o bom funcionamento do Skype (som e imagem).”

Em traços gerais cumprimos este programa, embora a duração das conversas se tenha mantido sensivelmente a mesma. Iríamos tentar fazer um ponto da situação. Resolvi ser mais preciso no registo dos diálogos e restantes elementos no *chat* do Skype, tentando contrariar a fugacidade das palavras ditas. Podia ser útil a todos.

Em toda a minha vida de professor foram os tutoriais em que mais calado estive. Muito do que eu dizia era comunicado apenas por escrito, em completo silêncio. Eles aguardavam atentamente a frase; liam e reagiam; eu tentava registar as suas palavras o mais rapidamente possível. Estive quase seis semanas a comunicar assim.

Com a desmaterialização do local de encontro, a barreira institucional que nos separava escondeu-se da vista. Eles estavam quase sempre em casa, na sala, na varanda ou mesmo na intimidade do seu quarto. Eu, no meio dos meus livros, dos meus trabalhos, dos meus pensamentos. Juntávamo-nos num espaço intermédio, sem coordenadas geográficas. Um espaço só nosso e de mais ninguém. Foi um inesquecível tempo de partilha.

5.2 Tempo de partilha

De início, a última ronda de tutoriais decorreu sem que tivesse nada em mente para além do acompanhamento do trabalho dos alunos. Mas em determinado momento apercebi-me de que havia ali um potencial inesperado e tornei-me ainda mais metódico ao introduzir elementos no *chat* do Skype. A partir daí, fiquei na posse de registos bastante fiéis às nossas conversas. Não sabia como nem quando, mas alguma coisa poderia acontecer...

Estava consciente das limitações desse material. Estes tutoriais tinham sido realizados em condições muito particulares, durante um período de confinamento que nos afetou a todos (a alguns de forma dramática) e num regime de ensino à distância que tudo complicou (tornou-se, por exemplo, praticamente impossível fazer uma abordagem consequente e detalhada aos aspetos formais e técnicos da pintura, a que damos grande atenção nos tutoriais presenciais). Tinham incidido sobre um número restrito de estudantes (ao todo 56) durante apenas seis semanas, na fase de encerramento do ano letivo, quando o enfoque da ação pedagógica se desloca, em grande parte, para um balanço do trabalho realizado pelos alunos e sua perspetiva futura, deixando de fora muitos aspetos essenciais daquilo que acontece ao longo do ano (o caso mais flagrante é a exemplificação, que passou a ser usada apenas em situações pontuais). Na realidade, estes tutoriais acabariam por cumprir, numa abordagem diferente e dilatada, o que fazíamos na avaliação final presencial.

A empreitada detectivesca que se seguiu permitiu-me, mesmo assim, isolar excertos que lançam uma luz diferente sobre algumas questões



abordadas neste livro e revelar algo mais acerca da minha forma de trabalhar e da diversidade de tipos de trabalho dos nossos alunos. Não foi fácil decidir quais os fragmentos a incluir. Havia material relevante em praticamente todas as conversas. Era impossível caber tudo. Para mais, muitas coisas repetiam-se com alguma regularidade; nos tutoriais e avaliações há questões de importância maior que surgem de forma recorrente e tive que procurar o equilíbrio através de um trabalho de contenção que limitasse a redundância.

A escolha, a extensão e a sequenciação dos fragmentos não se baseou numa qualquer avaliação das obras ou do percurso criativo dos alunos. A esse respeito, nenhuma hierarquização, nenhum juízo de valor me serviu de guia. Importou-me única e exclusivamente a estruturação deste texto e a sua relação com o que foi dito nos capítulos anteriores. Na realidade, todos os alunos que tive a fortuna de acompanhar neste ano de 2019-2020, todos sem exceção, contribuíram para tornar este episódio final num dos momentos mais empolgantes da minha vida de professor. A todos um enorme obrigado.

3ª feira, 19-05-2020

Intenção?

Estamos sempre a rever e reconfigurar as intenções que dão origem às nossas obras. As intenções são flutuantes, não estáticas.

2ª feira, 01-06-2020

Isto não é ciência, é uma coisa imprevisível. Um exercício de liberdade.

6ª feira, 29-05-2020

A essência que procuramos muda como nós próprios mudamos. Há umas coisas que permanecem, outras que se alteram, como as rugas da pele.

Pedro Tinoco

4ª feira, 20-05-2020, 09h30

No nosso segundo tutorial, ocorrido no final de outubro, registei de modo impreciso algumas palavras que me disse: “...nunca sei o que quero dizer... às vezes... estou preocupado com o que vai acontecer na pintura... pode acontecer qualquer coisa...”. Nos meus apontamentos escrevi também: “proliferação temática; processo de trabalho orgânico; metamórfico”.

Sete meses mais tarde o Pedro explicitava, no relatório intercalar do 2º semestre, a abrangência dos seus objetivos: “Tudo o que é vida interessa”; “A minha intenção é a de viver e pintar é o respirar de tudo o que me rodeia ou rodeou”; “A pintura vive de todas as contradições: entre o humor mais *kitsch* e a extrema severidade da vida”.

Aqui ficam fragmentos da nossa última conversa:

MB¹⁰¹ *Uma obra que tem no centro o exercício da pintura?*
Uma obra que se expande para lá da pintura em sentido tradicional.

Deambulação temática — toda a vida que vivemos?
Dimensão pessoal? Coletiva?
Ecletismo / Hibridismo?
Todas as formas de representar?
De Lucian Freud a Philip Guston.
Do minimalismo à Pop.

Como transformar uma prática artística maleável num projeto credível?
Os princípios geradores têm que incorporar a variabilidade.

Usa essa esponja que absorve tudo.
Descobre fios condutores, a ordem mínima necessária.

O trabalho polimórfico do Pedro levou-me a evocar, ao longo do ano, um vasto e diversificado conjunto de artistas, estabelecendo pontos de contacto e contrastes com as suas obras ¹⁰².

¹⁰² É esta a lista total, pela ordem cronológica em que as obras respetivas foram afloradas: Otto Dix, Georg Grosz, Richard Billingham, Lucian Freud, James Rielly, Wilhelm Sasnal, Luc Tuymans, Ken Kiff, Maria Lassnig, Karen Kilimnik, Claes Oldenburg, Käthe Kollwitz, Ellen Altfest, Georg Baselitz, Louise Bourgeois, Paula Rego, Oskar Kokoschka, Lee Lozano, Sarah Lucas, Fischli & Weiss, Ilya Kabakov, Pablo Picasso, Sol LeWitt, Mary Heilmann, Michel Majerus, Karla Black, Pamela Rosenkranz, Derek Boshier, Tala Madani, Mark Manders.

Pedro Fernandes

6ª feira, 22-05-2020, 12h30

O Pedro divide a sua atividade por diversas áreas (arte, música, dinamização cultural) e dispõe de um ateliê pessoal, pelo que o encerramento dos estúdios da faculdade não afetou o seu trabalho de forma significativa. Evoco o seu relatório intercalar, onde assinala a forma intuitiva como tende a abordar a prática artística: “O meu trabalho no ateliê vive muito de uma constante exploração: será que isto funciona?”; “Reflexo das minhas intenções, não concetuais, mas físicas e visuais”; “Exploração de materiais: cimento, gesso, detritos (restos e lixos do ateliê), tintas acrílicas e de óleo, barro.”

MB *Dimensão experimental.*

Trabalhar sem rede?

Dar prioridade aos aspetos formais?

Entre arte processual e investimento calculado na forma concreta.

Importância do processo?

Introduzo alguns exemplos na nossa conversa: Process art; Bruce Nauman, *Flour Arrangements*, 1966; Richard Serra, *Gutter Corner Splash — Night Shift*, 1969-1995; Robert Morris, *Blind Time I*, 1973. Interrogo-o sobre intencionalidade, sobre que outras formas e significações poderá abordar e ilustro o desafio com outros casos¹⁰³.

MB *Os momentos de dúvida, de interrogação, são essenciais.*

As respostas são sempre transitórias, mas não são menos importantes por isso.

Às respostas que encontrares hoje suceder-se-ão outras, e mais outras, a busca não tem fim.

¹⁰³ Hans Haacke, *Germania*, 1993; Shilpa Gupta, *Untitled*, 2009 (mobile gate which swings side to side and breaks the wall); Natascha Süder Happelmann, *German Pavilion*, Venice Biennale, 2019; Mike Nelson, *I, Impostor*, British Pavilion, Venice Biennale, 2011; Bruce Nauman, *Diagonal Sound Wall* (Acoustic Wall), 1970, e *Three Heads Fountain*, 2005; Carlos Bunga.

Ana Barroso

6ª feira, 29-05-2020, 11h30

Recuo no tempo, partindo das anotações no meu dossiê. Relembro o interesse da Ana pela dança e os trabalhos de caráter performativo que fez no 1º e no 2º ano e que agora colocou em compasso de espera para dar prioridade à pintura. Desde o início deste ano letivo tem usado fotografias como ponto de partida na evocação de pessoas e lugares que lhe são próximos. Insisto na necessidade de continuar a alimentar a pintura com ideias e referências visuais, alargando o arquivo pessoal:

MB *A pintura é por natureza mais lenta, mas precisa de tudo isto para avançar.*

Envio-lhe um lembrete: Gerhard Richter, *Atlas*. Percorro então, rapidamente, uma lista de pintores figurativos que podem servir-lhe de referência.

MB *A tua aposta na pintura está a ser um grande desafio!*

AB *Isto está completamente fora da minha zona de conforto...*

MB *Então qual é a tua zona de conforto?*

Queres comunicar o quê?

Que ideias e sensações?

Queres dar prioridade à pintura?

Apenas pintura?

Queres banir da tua obra tudo o que não for pintável?

A pintura não te obriga a excluir o resto.

Fala-me da necessidade que sente de encontrar fios condutores para a sua obra. Evoco a questão nuclear que enfrentamos enquanto artistas:

MB *Quais são os teus interesses pessoais?*

Quais as tuas qualidades?

Onde é que tu és mais forte?

Susana Duarte Pereira

2ª feira, 15-06-2020, 18h30

Diz-me que se sente insegura. Não está certa dos seus objetivos e acha que muitos colegas têm, do ponto de vista teórico, um trabalho mais consolidado do que o seu. Lembro-lhe que não existe uma forma única de abordar a criação artística. Há muitas, todas igualmente legítimas.

MB *Fazer, fazer, fazer. Porque neste tipo de pintura as ideias são sobretudo visuais, plásticas. São indissociáveis da realização.*

Gonçalo Graça

4ª feira, 20-05-2020, 12h30

MB *Peças em ferro, pintura, som, imagem em movimento, um conglomerado heterogéneo com surpresas em cada esquina. Polivalência?*

O Gonçalo trabalhava nos estúdios da FBAUL e tudo se complicou com o seu encerramento. Agora começa a habituar-se, mas está farto de estar confinado, tem saudades de partir coisas, da animação, do barulho... Para além disso, queixa-se de não ter o espaço que usava nas apresentações finais. Aqui ficam algumas das palavras com as quais encerrámos o nosso último tutorial:

MB *O que vais fazendo não é premeditado, controlado antecipadamente; é um processo dialético de realização e reflexão em simultaneidade. Portanto, FAZER é essencial, porque ao fazer estás a refletir.*

GG *É pôr tudo em prática, basicamente.*

MB *Sim, é pôr tudo em prática, mas com realismo suficiente para não esqueceres que nem tudo pode acontecer ao mesmo tempo.*

Beatriz Valleriani

2ª feira, 22-06-2020, 11h30

Olhamos imagens do seu portfólio de Pintura III: pinturas de grande dimensão, realizadas em grande parte com tinta *spray* (a Beatriz fez *graffiti* e está familiarizada com este material). São obras espacialmente complexas, usando uma diversidade de vias abstratas e, segundo as suas palavras, prendem-se com a experiência do quotidiano. Cito fragmentos do texto que as acompanha no portfólio: “Pinto rápido, exaustivamente, *layer* sobre *layer*, apago”; “Silêncio nunca seria a palavra para descrever uma composição imagética repleta de camadas, de sentidos, cores, formas, linhas”.

MB *Havia uma grande dinâmica nas tuas obras do primeiro semestre, mas o teu método e o teu ritmo de trabalho foram muito afetados pela situação de confinamento que estamos a viver. A tua pintura entrosava-se intimamente com os meios que utilizavas, mas esses ficaram esquecidos na faculdade.*

BV *O problema é agravado pelo tamanho das obras...*

MB *Tenta compensar todas essas carências. Diverte-te a inventar alternativas.*

Mariana Gomes

4ª feira, 27-05-2020, 11h00

MG *O que me ajudava era estar com amigos e explicar-lhes as minhas ideias...*

MB *Agora que estás isolada, conta a ti própria, descobre uma forma de manter um debate dentro de ti.*

[...]

MG *Se calhar preciso de registar mais...*

MB *Sim, para não esqueceres. E porque as ideias encadeiam-se. Nascem umas das outras. Estão dentro umas as outras.*

MG *Tenho imensos registos, guardo muita coisa... bilhetinhos, postais... é o mesmo com as ideias, tenho que as colecionar.*

Sara Martins

4ª feira, 20-05-2020, 15h30

MB *Espaços pictóricos povoados de elementos simples, como diagramas em desequilíbrio.*

Nada é horizontal, nada é vertical.

Tudo ameaça cair.

Será que este teu trabalho são “teatrinhos”, onde apenas resta um fragmento de escada, ou uma enxada... ou uma parede?

Que outros adereços irás buscar para compor as tuas novas cenas?

Tânia Tomás

2ª feira, 25-05-2020, 16h00

MB *Não faz mal ainda não ser claro.*

Tens agora que refletir, interpretar, inventar explicações.

Interroga o teu trabalho e não tenhas medo de descobrir coisas que não tinhas antecipado.

De repente viras tudo do avesso. E uma obra que antes dedicavas ao amor pode tornar-se num retrato de desamor.

Não hesites em tentar.

O risco maior que podemos correr é... não correr riscos.

Isabel Sousa

3ª feira, 16-06-2020, 19h30

Falamos de um trabalho da Isabel, “It Was an Uncertain Spring”, acrílico e caneta corretora sobre tela, 100 x 150 cm.

MB *Um espaço fluido... inesperado.*

Há alguém dentro do corpo da figura feminina à esquerda. E quase um arco-íris por trás dela. A figura é transparente, vê-se o passado, um passado nebuloso.

Os espaços podem ser sugeridos por marcas abstratas, como o chão onde assenta a silhueta negra do homem com chapéu...

IS ***Continuo a ser uma narradora, a gostar de pintar narrativas...***

MB *...que nunca são necessariamente uma única coisa.*

Cruzas livremente imagens, blocos cromáticos, elementos figurativos e abstratos.

A própria narrativa é instável.

Podemos imaginar inúmeras soluções interpretativas.

IS ***Fico muito insegura quando não sei o que fazer com as pinturas.***

MB *É precisamente aí que está o desafio.*

Temos que olhar, questionar, perguntar às imagens o que nos querem dizer, descobrir a reação que provocam em nós à medida que as construímos.

É um trabalho sem rede.

Esta é a principal regra do jogo: liberdade para decidir; dúvida e fascínio na tomada de decisão.

Quando trabalhamos assim, a pintura torna-se numa coisa viva que não podemos antecipar.

Envio-lhe várias citações de Picasso onde ele fala do processo orgânico, imprevisível, da construção da imagem.

Mariana Pestana

5ª feira, 04-06-2020, 10h45

MB *Estás a ouvir o que me estás a dizer?*

Estás a ouvir-te?

Estás a ouvir o que as tuas obras te contam ao ouvido?

Estás a conversar com elas?

Ou tens andado com tampões nos ouvidos?

Luísa Santos

2ª feira, 25-05-2020, 12h30



Um mundo de imagens e ideias que parece ter origem em livros e desenhos animados infantis, mas que está interdito às crianças. Uma falsa “aura de inocência”. Agressão, violência, submissão, em diferentes doses. Os nossos tutoriais explodem na evocação de imagens da comunicação social e de obras e artistas de referência¹⁰⁴.

MB *Vejo na tua pintura um universo maleável. Mais, ou menos, surreal. A dosagem de elementos é variável: mais diretamente ligados à vida ou a um mundo de fantasia. Agora parece estares mais focalizada em gente real, e daí uma pulsão autorreferencial que antes estava mais escondida.*

Exemplifico com outras obras, formalmente bastante diferentes das suas, mas com afinidades conceptuais significativas, nomeadamente a série “Girl and Dog”, 1986, em que Paula Rego nos fala indiretamente da dolorosa fase terminal de vida do marido, Victor Willing. E acrescento:

MB *Quando a ideia é muito intensa e perturbante por vezes só conseguimos transmiti-la através de um desvio metafórico.*

Evoco outros autores para acentuar o desafio:

MB *Tenta pensar para além da aparência. Vai procurar a essência. Temos que encontrar outros parentes, que não partilham connosco a aparência, mas que estão solidários na essência. Poderás encontrá-los fora da tua área específica, noutras formas de pintar, na escultura, no vídeo, no cinema, na literatura, na fotografia...*

¹⁰⁴ Keith Haring, Michael Craig-Martin, Raymond Pettibon, Ed Ruscha, Mike Kelley, Muntean & Rosenblum, Olga Chernysheva, Fernand Léger, Maurizio Cattelan, Jimmie Durham, Jonathan Borofsky, Rachel Rose, Matthew Barney, Pierre Huyghe, Philippe Parreno, Robert Gober, Charles Ray, Kenny Scharf, Paul McCarthy, Sarah Lucas, Albert Oehlen, Sigmar Polke, Raoul Dufy, Jake e Dinos Chapman, Tony Conrad, Nathalie Djurberg, Louise Bourgeois, Paula Rego, Luc Tuymans.

A conversa já vai longa. Digo-lhe que vou fazer um parêntesis, como alguém que invadiu a nossa conversa para contar uma história diferente. Apresento obras com afinidades e contrastes com o seu trabalho. A Ana assinala a sua pouca empatia por algumas. A sua mensagem é dupla: de adesão e rejeição. Lanço-lhe um repto:

MB *Muitas vezes temos que procurar fora dos sítios habituais, nos recantos onde pensávamos não haver nada de interesse. Poderás encontrar intencionalidades que te são afins em artistas que trabalham de modo muito diferente do teu.*

Esta vontade de separares os artistas que mais te interessaram dos restantes revela um desejo de entrosamento genuíno... mas também um possível fechamento à diferença.

Abre-te à diferença.

Talvez esteja aqui uma das razões do teu abrandamento.

Quando isso acontece, fechamo-nos, e às tantas estamos fartos de nós próprios e dos exemplos restritos que nos servem de referência.

CJ *...como nunca nada é certo, como nada acaba... os trabalhos parecem bocadinhos disto e daquilo.*

MB *Isso dá-te a noção de que as portas são muitas e tens liberdade para usar as que achares mais apropriadas em cada momento.*

Uma inquietação permanente levou-a a experimentar múltiplos caminhos e nos tutoriais a exemplificação de obras e artistas tornou-se extensa, contrastada, porque cada conjunto de trabalhos implicava novas reflexões e o recurso a casos sempre diferentes¹⁰⁵. Assinale-se que na exposição que realizou para a avaliação final de Pintura III esses “bocadinhos disto e daquilo” se compatibilizaram através de uma ideia unificadora.

CJ *Quando está tudo em aberto, nada se fecha.*

MB *Queres coisa mais linda? Gerir dezenas de anos de carreira artística é uma coisa fascinante, frustrante, apaixonante, cheia de curvas e contracurvas. Vai-te preparando. As perplexidades deste momento podem ser a saída daqui a quarenta anos. Estás a viver um tempo intenso de descoberta. Aceita os paradoxos que lhe estão associados.*

¹⁰⁵ Eis a lista total de autores que surgiram nos nossos diálogos, pela ordem cronológica em que as obras respetivas foram afloradas: Harun Farocki, Nan Goldin, Michael Beutler, Charles Ray, Lourdes Castro, David Claerbout, Jeff Wall, Robert Gober, Karen Kilimnik, Ron Mueck, Clara Menéres, Kelli Connell, Duane Michals, O. G. Rejlander, Jenny Holzer, Douglas Heubler, Christian Boltanski, Yoko Ono, Jaume Plensa, Roger Hiorns, Chen Zhen, Bas Jan Ader, Philip-Lorca DiCorcia, Vito Acconci, Sam Taylor-Wood, Chris Burden, Cindy Sherman, Nikki S. Lee, Joshua Mosley, Urs Fischer, Tomer Ganihar, Lee Mingwei. Depois de terminado o último tutorial, sugeri-lhe por *email*: Abelardo Morell; Jorge Luis Borges, “On Exactitude in Science”.

Lembro o caso do António Dacosta, que depois de ser um pioneiro do surrealismo em Portugal não pintou durante quase três décadas e no regresso à atividade artística realizou uma obra notável, inesperada.

CJ *O curso de pintura levou-me a fazer um bocadinho de tudo: pintura, fotografia, vidro, gravura, impressão 3D, madeiras, performance, instalação, som...*

MB *Gostavas que fosse mais simples, para te dar uma maior sensação de segurança?
Mas será que estás a procurar no sítio certo?
A segurança está dentro de ti, na essência que te faz trabalhar.
A diversidade provoca uma sensação de fragmentação, mas a fragmentação é sobretudo aparente.*

Manuel Ferreira

3ª feira, 23-06-2020, 16h00

MB *Gestos simples?
Podes desviar sem negar.
Podes mudar sem deixares de ser tu.
Se o segredo não estiver num sítio, estará seguramente noutro.
Não deixes de procurar.
E se acendesses a luz?*

MF *Primeiro eu tenho que sentir essa luz.*

MB *Se a acenderes fora de ti será mais fácil ela acender-se dentro.
Vai fazer um portfólio a 100%; reflete, regista, explica o essencial do filme; reproduz as pinturas como tens feito; faz legendas rigorosas; projeta obras do teu banco de ideias, se for caso disso.
Usa esta oportunidade para impulsionares o foco de luz sobre ti próprio: LUZ, amarela, azul, violeta... todos os matizes, todas as radiações, todas as sombras, negras e coloridas... um mar de cor.*

Mariana Pimenta

2ª feira, 11-05-2020, 14h30

A Mariana fala-me em aludir à beleza; desafio-a a pensar em inquietação. Apresento uma obra de Olga Chernysheva onde ambos os conceitos confluem: Olga Chernysheva, *The Train*, 2003. Envio-lhe um pequeno texto que tinha preparado de antemão:

Uma obra que vi em Berlim, num dia chuvoso. Queria visitar a Sammlung Hoffmann embora não soubesse do que se tratava. Percebi depois que era a residência da Srª Hoffmann e ia visitar obras da sua coleção. Para não estragar o chão, logo à chegada entregaram-me pantufas de feltro onde enfiei os sapatos encharcados. Tratava-se de uma visita guiada. Fiquei a aguardar o início numa sala obscurecida, com cadeiras e um grande sofá, onde me sentei a aliviar as pernas cansadas. Era apresentado este vídeo. Imagens desoladas de um comboio suburbano na Rússia pós-soviética ao som do concerto para piano nº 21 de Mozart, talvez a música mais linda jamais escrita. Um choque tremendo de sensações.

4ª feira, 17-06-2020

Muitas vezes são as tensões geradas por intencionalidades contrastantes que impulsionam o nosso trabalho.

Joana Duarte

4ª feira, 17-06-2020, 19h30

Como em praticamente todos os tutoriais, começamos por falar nos tempos vividos desde o confinamento.

JD *No início isto estragou-me o ritmo... sentia que não estava propriamente a viver...*

Cito excertos do seu relatório intercalar em que essa angústia é aparente: “Estou aterrorizada com o esquecimento [...]. Sinto que o tempo me controla, e que me escapa entre os dedos [...]. A fotografia é essencial, porque permite-me não esquecer. [...] A memória deixa de ser algo abstrato e passa a ser um objeto físico”.

É desafiante confrontar estas palavras, em que a Joana fala da fotografia como antídoto contra a falibilidade da memória, com o seu projeto mais ambicioso deste semestre, em que desvaneceu fotografias de família até à quase ilegibilidade da imagem: “O processo da pintura com lixívia sobre a fotografia [...] acaba por ser uma metáfora para a passagem do tempo e das memórias, e da própria vida”. Evoco depois uma outra obra sua, composta por centenas dessas imagens, de muito pequeno formato. Para ela, “a memória também é essa confusão”.

MB *É como se desejasses preservar a memória, mas a tua obra plástica fosse sobre o seu apagamento... em sentido literal. Estás a lidar com um território instável, tão instável como a própria falibilidade da memória. Neste sentido, é totalmente coerente o lado paradoxal do teu trabalho e dos teus escritos. É como viajar embalado pelas areias movediças em que vivemos.*

Evoco outras obras suas, nomeadamente a fotografia meio esvaída e cromaticamente alterada de uma menina sentada numa cama de adulto. Talvez a própria Joana.

MB *A memória através de um filtro poético? A preservação de um sentimento? Quando falamos de memória não temos de nos referir apenas a situações factuais. Talvez estejas centrada numa memória sensível, de coisas fugazes, quase insubstanciais...*

Cláudia Cerqueira
5ª feira, 28-05-2020, 11h30



Inquiro-a sobre um trabalho realizado em Artes Plásticas, cerca de 2 anos antes desta conversa. Envia-me a fotografia: uma toalha em gesso com padrão quadriculado como num tabuleiro de xadrez e um vaso no mesmo material com flores artificiais. É uma imagem expressiva, a preto e branco, que me despertou atenção no nosso primeiro tutorial, ocorrido logo no início das aulas e de que apenas tinha guardado um apontamento sumário.

MB *Estás a ver como isto se liga ao que estás a fazer agora?
A fotografia é misteriosa, com uma enorme zona negra em contraste com a parte iluminada.
Objetos simples podem ser enigmáticos...
Queres regressar a esta intensificação expressiva?*

CC *Acho que com a fotografia saberei abordar essa vertente mais escura, em sentido literal e metafórico.
Acabei por voltar de certa forma às minhas origens. Construí objetos... sensação de memórias de infância... como brinquedos.*

Acrescento, por escrito, uma citação do seu relatório intercalar: “Quase como para uma casinha de bonecas...”. A Cláudia prolonga essas palavras:

CC *...com um som que remete para um mundo infantil.
Às vezes perdemos essa inocência, e temos que regressar às origens.*

Desvio a conversa para introduzir uma outra linha de trabalho, ainda mais declaradamente autorreferencial: a série intitulada *30 Days of Quarantine*, onde se fotografou de forma sistemática durante 30 dias. E retomo o mesmo relatório: “[F]otografia (autorretrato), onde procuro demonstrar o meu estado de espírito perante a situação de confinamento, talvez de modo também terapêutico [...] não me perder neste mundo fantasioso que pode ser a casinha de bonecas”.

Exemplifico as pulsões divergentes deste projeto fotográfico confrontando as sessões de *Phototherapy* de Jo Spence, centradas em traumas e fobias, com a neutralidade dos autorretratos sistemáticos de Roman Opalka.

CC *Eu acabei por juntar as duas coisas. Nós não somos uma coisa só.*

MB *Tu cultivas essa imagem cor-de-rosa, de menina, mas não há nada de infantil no teu pensamento. Não esqueceste o valor de permanecermos para sempre crianças, lá num fundo escondido dos outros.
Usa isso.*

Cito Louise Bourgeois, para quem a infância permaneceu uma referência durante toda a vida: “Everyday you have to abandon your past or accept it and then if you cannot accept it you become a sculptor” (Louise Bourgeois, *Child Abuse*, 1981).

Laura Caetano

6ª feira, 19-06-2020, 19h00

MB *O que tens estado a escrever?*

LC ***Anotações sobre o que é a imagem, a arte...
Nunca sei se são coisas demasiado vagas, abstratas...***

MB *No teu relatório intercalar sinto um desfasamento entre a tua obra plástica e os textos.*

Como se tivesses medo de explicar.

Como se tivesses medo de perceber.

As palavras parecem flutuar acima dos trabalhos sem praticamente os tocar.

É um texto de pendor filosófico, muito interessante enquanto enquadramento de uma postura criativa, mas pouco operativo quando precisamos dele para entender as obras na sua realidade concreta. Abrange um território demasiado amplo e desfocado.

Parece não te queres comprometer com interpretações fixas para o teu trabalho... mas na realidade elas nunca o são.

O domínio interpretativo, mesmo nas obras mais restritas e ilustrativas, é maleável, ambíguo. Podemos dizer uma coisa e o seu contrário. Mas quando partimos, partimos com uma ideia... e tu deves tê-la, mesmo que às vezes te pareça pouco clara.

Escreve-a. Desenha-a. Explica a ti própria o que estás a fazer. Não há nada de indiferente no que tu fazes. Pressente-se uma força interior, mas não sabemos ao certo onde se dirige.

Soraia Cortez

2ª feira, 01-06-2020, 09h30

MB *...os teus outros trabalhos não são para crianças. Muitos são incompatíveis com a infância. Estou a pensar nas alusões dissimuladas à automutilação (?).*

SC ***É verdade, já tinha falado sobre esse assunto, embora os trabalhos recentes não tenham a ver com isso.***

MB *No teu texto não mencionas a morte, embora se perceba que está presente.*

Associas a condição humana à dor, fragilidade, insignificância, tudo sentimentos negativos?

SC ***São sentimentos negativos, mas para mim são coisas naturais, inerentes aos seres humanos.***

MB *Num dos teus textos escreves isto: “estética visceral [...] Cortes, cicatrizes e imperfeições [...] vão ser apresentadas de uma forma frágil e bela criando o paradoxo.”*

O teu trabalho do primeiro semestre era muito isto; uma visão visualmente apelativa de feridas ou nódoas negras, inflamações...

Como se a beleza mitigasse o sofrimento, como se a beleza pudesse, em última instância, apagar o sofrimento?

SC ***Não é como se a beleza pudesse apagar o sofrimento, mas como se ela fizesse parte do sofrimento.***

MB *Parece haver uma ligação muito forte entre o teu trabalho e a tua maneira de ser... a tua vivência.*

No 2º ano trabalhaste a partir de um mito escandinavo em que o mundo teria sido criado a partir das entranhas de um gigante, algo que está nas antípodas do pensamento cristão. Depois trabalhaste um tema: “o paraíso começa no inferno”. Agora associas a condição humana à “dor”, “fragilidade”, “insignificância”.

SC ***Um autorretrato da artista através das suas cicatrizes, nódoas negras e feridas...***

MB *Esta conversa está muito densa, porque é assim a origem da tua pulsão. Mas as tuas obras são outra coisa. Há muitas vezes uma delicadeza, uma sensibilidade, quase carinho?*

SC *Não diria tanto carinho, não é essa a palavra a usar neste contexto. Sensibilidade sim, nas imagens, na escolha de materiais... Eu faço isso quase inconscientemente!*

Paula Pilar

2ª feira, 01-06-2020, 11h30

Um poema escrito pela Paula em tempos de insónia esteve na origem de um pequeno livro: “Aquele que segreda à orelha”. As imagens, geradas digitalmente, mimetizam o desenho a carvão.

PP *De certa maneira foi um bocado terapêutico. Tinham sido semanas difíceis e libertei sentimentos acumulados.*

A obra, em tons negros e com palavras de inquietação, revela um enorme mal-estar. Cito o texto inserido no relatório intercalar que, paradoxalmente, se intitula *Histórias de embalar*: “Pensei que pintava os pesadelos que me perseguiram nos sonhos, mas [...] o verdadeiro pesadelo nós vivemo-lo [...] acordados”; “esta situação... o confinamento... muitas preocupações... ficamos demasiado tempo sozinhos...”.

Diz-me de seguida:

PP *Só me encontrei uma vez com os meus amigos desde o confinamento. Quando ficamos demasiado tempo sozinhos... eu não diria insanidade, mas é um desânimo. A vontade de respirar é tanta que por vezes não consigo.*

MB *Será possível retirares essa pressão?
E se depois da terapia negra de “Aquele que segreda à orelha” fizesses agora uma terapia branca... ou cor-de-rosa? Talvez a tua terapia branca passe por uma sensação de liberdade... de libertação (?)*

Responde-me que escreveu um extenso livro de fantasia, com um espírito diferente, que talvez corresponda a essa ideia. Não quer que os leitores se sintam incomodados.

PP *Quando não consigo fazer mais nada, a minha escapatória é dedicar-me ao livro. É como pintar por palavras... pessoas, expressões, sentimentos. Frases gentis, uma delicadeza em cada palavra.*

MB *Se te interessar, podes assumir mais intensamente a palavra na tua obra plástica...*

Falo-lhe abreviadamente de obras como as de Jenny Holzer ou de exposições de Raymond Pettibon (com desenhos e frases a espalhar-se pela parede), lembrando-lhe a vasta gama de dispositivos que pode usar.

MB *E não há objetos que te atraiam?*

PP *Gosto de colecionar coisas fofinhas, coisas queridas.*

Peço-lhe para me fazer uma visita ao seu quarto e ela desloca a câmara do computador para eu olhar em volta. O ambiente é tudo menos pacífico. O quarto parece dominado pelos objetos inquietantes que tem vindo a criar e que nada têm a ver com as coisas “queridas” e “fofinhas” que acaba de mencionar.

PP *Os meus pais já evitam entrar aqui.*

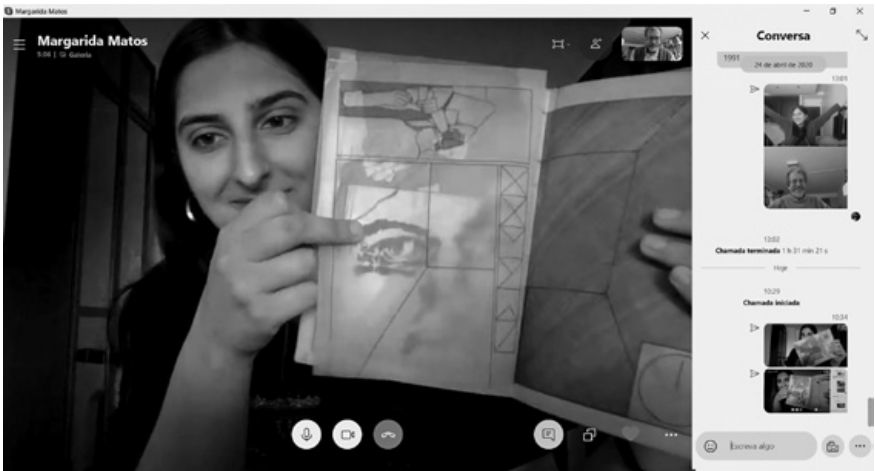
MB *Que tal aceites o desafio e experimentares uma forma diferente de libertação? Podes procurar dentro do teu trabalho os desafios que já lá estão... “frases gentis, uma delicadeza em cada palavra”...*

PP *Gosto de evocar aquele último dia de verão que ninguém quer esquecer.
Por vezes temos que nos libertar de uma parte de nós próprios.*

MB *Sei como é difícil!*

Na parte final do portfólio, que entregou algumas semanas depois desta conversa, apresentou uma fotografia de si própria envolta em flores artificiais e uma pintura amarela com palavras diferentes: “Sempre ouvi dizer que o amarelo é a cor da felicidade portanto resolvi experimentar [...]”.

Ana Margarida Matos
Sábado, 13-06-2020, às 10h30



AMM *Já percebi que tudo é viável, basta eu interessar-me e fazer.
Tenho andado assim... a inventar.*

O nosso primeiro tutorial ocorrera nove meses antes deste último encontro, logo no início do ano letivo. Nessa ocasião a Margarida apresentou-me uma banda desenhada que tinha realizado por iniciativa própria nas férias de verão. E explicou: “isso é o meu dia a dia”.

Senti hesitação nas suas palavras, como quem receia uma reação negativa da minha parte por ter optado por uma via menos habitual. A breve trecho o seu trabalho ganhava um novo ímpeto ao assumir decididamente a centralidade da banda desenhada na sua obra. E nos tutoriais haveríamos de abordar um vasto leque de obras e artistas¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Nos nossos diálogos foram abordadas obras diversificadas, desde *A história dramática de um ovo* (1967), de António Areal aos balões de Philippe Parreno em *A Time Coloured Space* (Serralves, 2017). E convoquei provocatoriamente outros casos, contrapondo, por exemplo, a exacerbação emocional de Sophie Calle em *Exquisite Pain* (2003) à maior neutralidade das obras terminais de Dieter Roth (*Solo Scenes*, 1997-98), ou as palavras inquietantes da pintura de Christopher Wool (*Apocalypse Now*, 1988) às

MB *A pulsão narrativa parece ser estruturante do teu pensamento.
Isto é evidente na banda desenhada, mas neste momento mesmo o
teu trabalho mais experimental reflete este desejo de contar.
Mais e mais vias possíveis.
Até a exploração gráfica se transforma numa aventura narrativa.
Tudo isto parece ter-se tornado muito claro nos últimos meses.*

AMM *Há uns tempos atrás não era nada claro, era muito escuro.*

Cito o seu Portfólio de Pintura III: “Com o passar do 1º semestre percebi que o que fazia em paralelo, banda desenhada, se tornava cada vez mais aquilo que realmente queria como projeto”; “Surgiu uma necessidade de mapear os sítios onde ia e as coisas que experienciava”. Mais à frente pode ler-se: “Mas a quantidade de informação que recebia deixou-me assoberbada e farta das coisas que fazia”.

Sentindo-se limitada pela abordagem inicial, muito focada sobre si própria, iria expandir o campo de ação:

MB *...e o teu trabalho abriu-se completamente ao exterior.
Como dizias há pouco, tens mil coisas para fazer.
Por isso agora não consegues parar.
Não podes parar.*

AMM *Estou a fazer, a fazer, a fazer, pareço um comboio.*

MB *Até a imagem sugerida nessa frase parece de BD.
Absorver o mundo, criticar, rir e chorar... é isto o teu trabalho!*

AMM *As coisas estão sempre muito à flor da pele!*

Catarina Teixeira
5ª feira, 11-06-2020, 11h30

Cerca de um ano antes desta conversa, tinha visto trabalhos da Catarina nas Galerias Abertas das Belas-Artes, um evento anual aberto ao público em que todos os espaços da faculdade são usados como sala de exposições. No estúdio de Pintura do 2º ano ela apresentava caixas cobertas por chapas de acrílico transparente, onde pequenas bolas sujas de tinta se deslocavam impulsionadas pelo fluxo de ar de secadores de cabelo, pintando mecanicamente de forma aleatória.

No 3º ano essa ideia inicial deu origem a uma primeira *performance*. Conseguiu uma sala vazia com 28 metros quadrados. Revestiu o chão e as paredes com papel de cenário. Chamou um pequeno grupo de crianças em idade escolar para protagonizarem a ação, atirando bolas sujas de tinta umas às outras, contra o chão e as paredes. Este trabalho tinha adquirido uma dimensão performativa/social inteiramente nova para a Catarina e, num tutorial ocorrido alguns dias depois do evento, falámos de obras e autores com programas algo semelhantes. “Apenas uma brincadeira”, terá sido o comentário posterior de um outro docente, a quem esse salto qualitativo e as portas diferentes que agora se lhe abriam passaram despercebidos.

MB *Não deves aceitar o que os professores te dizem sem refletires.
Certas afirmações marcam o nosso pensamento e podem tornar-se
castradoras de aspetos nucleares dos nossos interesses mais genuínos.*

No nosso dia a dia “brincadeira” está associada muitas vezes a inutilidade, mas na vida pode ser o oposto. Na nossa infância é seguramente o oposto. É a maneira de aprendermos a vida.

Tens que descobrir formas de digerir as críticas negativas, com tudo o que isso implica. Elas vão acontecer sob outras formas.

*Precisamos sempre de refletir sobre o que fazemos e consolidar o pensamento nas obras que se seguem.
Não desistas por causa de uma reação negativa.
Jamais deites fora a semente.*

Alexandra Martins
6ª feira, 12-06-2020, 19h00

Evoco o relatório intercalar da Alexandra: “Um dia iremos recordar este silêncio como o tempo em que o mundo parou...”; “Silêncio desconfortável, forçado, perturbador e até mesmo indesejado.”

MB ... *portanto, optaste por uma das facetas do teu trabalho, um trabalho bifurcado, entre a intensidade expressiva da pintura e o silêncio da imagem fotográfica e do vídeo.*

AM *Através da pintura esse silêncio não estava para mim a fazer muito sentido.*

MB *Com os outros meios, mesmo as tuas peças com som parecem falar de silêncio.*

AM *Porque o silêncio não é só ausência de som, tem a ver com reflexão. Muitas vezes é no silêncio que as coisas acontecem.*

Relembro os seus três vídeos de superfícies de água captadas a partir de um barco em movimento. São escuros. Em cinzento de chumbo. Dois têm som, o outro não. É um som duplo, ambíguo, inquietante, em que a uma vibração contínua se sobrepõe um batimento cardíaco que, no entanto, não reconhecemos de imediato. Num outro tutorial tinha-lhe apresentado obras com sons do interior do corpo¹⁰⁷, a que acrescento agora *Love Sounds*, 1998, de Jaume Plensa. E retomo as suas palavras no relatório intercalar: “O silêncio permite-nos escutar o nosso interior”; “É um silêncio interior que se reflete, que se ouve, que se respira no exterior”. A Alexandra prossegue:

AM *O meu interior perante o que está a acontecer.*

MB *Mas sem nunca explicitares literalmente aquilo a que estás a reagir.*

AM *Sim, não queria ser demasiado restritiva, queria deixar as coisas em aberto.*

Mostra-me o caderno onde aponta as ideias para trabalhar.

AM *Tudo isto são pensamentos que tenho tido nestes dias em que estive fechada em casa. Tive ideias, por exemplo, ao ver o Santuário de Fátima deserto. Agora aconteceu com o que se tem passado nos EUA, os movimentos contra o racismo...*

MB ... *de onde se conclui que és muito permeável às coisas que acontecem fora de ti!*

Falamos do seu último vídeo, um trabalho diferente, sobre o confinamento: uma paisagem cinzenta, em contraluz, ao final de uma tarde nebulosa. O som calou-se, e com ele desapareceram os últimos vestígios do corpo na sua obra. A silhueta negra do terreno em primeiro plano destaca-se contra um céu cuja luminosidade se vai apagando lentamente. A imagem divide-se em quatro faixas verticais, uma das quais, nem sempre a mesma, acolhe palavras de desesperança.

MB *Há um universo poético que aflora nas tuas obras. Sempre houve, mas vai ganhando novas formas. Agora tens estado forrada de silêncio. Se te mantiveres atenta ao mundo talvez um dia encontres o potencial de um grito. Um grito asfíxiado?*

Apresento-lhe provocatoriamente a imagem de um linchamento nos EUA na década de 1930: dois negros enforcados pelo Ku Klux Klan. Diz-me que vai avançar.

João Carvalho
2ª feira, 08-06-2020, 19h15

MB *Este sarilho em que estamos...*

JC ***Para mim deu jeito, a verdade é essa.
É a primeira vez que tenho esta disponibilidade desde que comecei o curso.***

O João tem 42 anos e um passado profissional diversificado; presentemente vende livros em feiras de levante. Falamos do seu projeto mais ambicioso deste ano letivo: uma insólita celebração do 25 de abril. Fez cartazes, várias dezenas deles, mas ao contrário do que é habitual não existem reproduções. São tudo obras únicas, executadas com as tradicionais tintas de óleo. Todos têm inscritos apenas doze caracteres — letras ou números —, e comunicam coisas aparentemente simples, mas nem sempre compreensíveis de imediato. No dia 25 de abril de 2020 publicou no jornal *Público* um anúncio em que reproduzia, enigmaticamente, o cartaz programático da série. Nessa madrugada deambulou por Lisboa, acompanhado por três amigos, colando os cartazes nas paredes, numa evocação do que aconteceu por todo o país nos anos que se seguiram à revolução.

JC ***Tenho acompanhado o que vai acontecendo aos cartazes.
Tenho um mapa cronológico aqui atrás.
Ao todo fiz 89, coloquei 78 e ainda estão no local 25.
Os que estavam na rua Vítor Cordon foram removidos e encontrei-os todos amachucados uns dias depois.***

Falamos sobre uma secção importante do relatório intercalar, indissociável dos cartazes, mas que se assemelha a um trabalho de jornalismo:

MB *O que fizeste foi uma narrativa documentada fotograficamente, um percurso por Lisboa em busca dos cartazes “anónimos” (!?) no dia 25 de abril de 2020. É um encontro com uma intervenção celebrando o dia da liberdade numa Lisboa “deserta de público e de trânsito”. Neste caso fazes a intervenção inicial, executando e colocando os cartazes, e depois simulas o jornalista que independentemente investiga. Um trabalho de ficção com diversas vertentes.*

Evoco a obra de Walid Raad / Atlas Group sobre o Líbano e a sua história recente, na fronteira entre realidade e ficção.

MB *No teu caso há uma diferença significativa relativamente ao Walid Raad, porque a situação a que te reportas é real e foi criada por ti. Geras um acontecimento e vais investigá-lo, como se tivesses sido atacado por uma amnésia que te faz esquecer quem produziu aquelas obras e as colou na parede e vais depois tentar descobrir do que se trata.*

Refletimos sobre outros trabalhos seus e enuncio algumas obras e artistas que talvez o ajudem a refletir sobre a diversidade de caminhos que se lhe abrem. Fala-me então de um último projeto.

JC ***Estou a fazer um túmulo com os livros relacionados com o 25 de abril que acumulei ao longo dos anos.***

São livros que tem tentado vender na sua vida de feirante, ano após ano. Ingloriamente. Quase ninguém manifesta interesse e os livros vão-se acumulando. Desafio-o a ampliar a reflexão. Lembro-lhe uma obra diferente, que não fala de desinteresse, mas de interdição-destruição e que podemos relacionar com os anos de censura anteriores ao 25 de abril: François Truffaut, *Fahrenheit 451*, 1966.

MB *Não estou de forma alguma a sugerir que queimes os livros como acontece nesse filme; não faria qualquer sentido.
O que tu propões é muito diferente de uma denúncia, é uma forma de lamento. Os cartazes, por outro lado, parecem uma celebração melancólica.
O que te vai na cabeça é um entroncamento com muitas derivações. Usa essa pluralidade.*

Margarida Caetano Dias

3ª feira, 12-05-2020, 14h30

Refletimos sobre as suas primeiras obras do segundo semestre, em que partiu de imagens do *Inquérito à Arquitetura Popular em Portugal* (edição do Sindicato Nacional dos Arquitetos, 1961).

Sentindo que a sua mais recente eleição de imagens aconteceu de forma estritamente intuitiva, desafio-a a questionar-se. Apresento-lhe obras contrastantes (das *polaroids* de Andrei Tarkovsky a *Room for St John of the Cross*, 1983, de Bill Viola) e bombardeio-a com interrogações¹⁰⁸. Como sempre nestas circunstâncias, não pretendo que me responda, mas que vá refletir. Aludo depois às suas imagens:

MB *Tudo cor de terra: o céu, as casas, as gentes, o vento. Como se um vulcão atirasse terra para a atmosfera em vez de lava incandescente. A luz parece filtrada, vinda não se sabe de onde. Um ambiente espectral. Nem sol nem lua. Algures entre o real e um mundo onírico?*

3ª feira, 23-06-2020, 11h30

Passou mais de um mês desde o tutorial anterior e entretanto muita coisa mudou. O *Inquérito à Arquitetura Popular em Portugal* parece ter regressado à prateleira por tempo indeterminado, deixando em suspenso algumas portas que haviam ficado entreabertas. A Margarida queixa-se da perturbação causada pelas exigências de outras cadeiras, que a impediram de se concentrar no projeto pessoal:

MCD *Trabalhei mais na primeira parte da pandemia. A semana passada foi bastante horrível. É difícil mantermo-nos motivados.*

¹⁰⁸ Pergunto-lhe, por exemplo, se a sua prioridade é eminentemente visual; se o que a motiva é um sentimento de nostalgia por um passado que não viveu e que está agora a descobrir ou a denúncia de um tempo de desigualdade e opressão; se pretende localizar geográfica e temporalmente este projeto, aludindo a um Portugal pré-moderno, ou se procura algo de intemporal; se o que lhe importa são as imagens concretas ou a procura de arquétipos. Inquiri-a acerca da possibilidade de trazer este universo para o presente, procurando ressonâncias na atualidade.

Esteve uma temporada no Crato, Alto Alentejo, na companhia de amigos e familiares. Apresenta-me trabalhos realizados nesse período num bloco de papel castanho:

MCD *Os meus cães... o meu irmão... a Laura e a Clara quando estávamos no Crato... a minha cadela deitada. Estes foram mais falhados... Os outros, não vale a pena mostrar.*

MB *O papel castanho acentua o aspeto terroso das imagens, o que é coerente com os teus outros trabalhos. Às imagens genéricas realizadas no primeiro semestre, evocando paisagens e edificações muito simples e rudimentares, seguiram-se imagens inspiradas no Inquérito à Arquitetura Popular em Portugal em que ligaste o teu trabalho a um espaço e um tempo. Agora redirecionaste uma vez mais as tuas obras e a vida que te rodeia invadiu esse mundo castanho que é o teu; um universo cada vez mais específico e próximo de ti.*

Mostra-me pela primeira vez um pequeno filme que fez, ainda no Crato, do ambiente à sua volta. Há um som e uma luz coada pela copa das árvores que unificam tudo, num contraponto subtil à densidade dos desenhos.

MB *Depois de tantas imagens terrosas, como se tudo acontecesse num espaço de enterramento, será que a sensibilidade deste teu vídeo, com os seus momentos de sombra pontuados por pequenas zonas iluminadas, é uma espécie de ressurreição?*

Rita Paisana

6ª feira, 19-06-2020, 10h30



RP *Tenho andado a fazer peças tridimensionais. Aqui perto de minha casa há um descampado e num dia de sol vou até lá dispô-las e fotografá-las... um pouco com aquela ideia de cromeleque em que tenho pensado. No chão, no meio daquele espaço verde, com o sol a bater-lhes, acho que vou conseguir aquilo de que estou à procura.*

Mostra-me as obras, em *papier mâché*, que dispôs cuidadosamente no chão do quarto. Este é o seu último projeto, aquele em que mais se empenhou no segundo semestre e a propósito do qual, nos tutoriais anteriores, tentei expandir o seu campo de reflexão falando-lhe de uma multiplicidade de obras e artistas¹⁰⁹.

MB *São formas brancas, inesperadas...*

¹⁰⁹ Christian Boltanski, Yoko Ono, Robert Ryman, Sarah Sze, Lee Ufan, Gabriel Kuri, Phyllida Barlow, Vija Celmins, Rachel Harrison, Jimmie Durham, José Pedro Croft, Hamish Fulton, Richard Long, Alicja Kwade, Wolfgang Laib, Anish Kapoor, Cai Guo-Qiang.

RP *O branco dá-lhes uma certa leveza.*

MB *Parecem nuvens.
Nuvens no chão.
Há aqui uma ambiguidade...*

RP *É como se fosse a alma das pedras e não as pedras em si.*

MB *Se quando fotografares não houver sol acentuas a sua leveza. O sol direto irá certamente sublinhar a volumetria, a presença física. Podes experimentar diversas soluções instalativas e lumínicas. E mesmo os pontos de vista alterarão a sensação de escala.*

A textura das tuas peças lembra calcário a desfazer-se. Isso poderá acentuar a noção de passagem do tempo. No teu texto falas de “intemporalidade”, “humildade”, “simplicidade do lugar”. Será que algo aqui se pode associar à “conotação quase-sagrada” que também mencionas?

RP *...espaço amplo, silencioso... encontro aí uma conotação quase sagrada.*

Falamos de algumas obras de referência, apenas tangencialmente sintonizadas com as suas. Pretendo retirá-la da sua zona de conforto. A conversa desvia-se para uma questão nuclear:

RP *Inicialmente eu queria que as coisas fossem de uma certa maneira, mas não tenho que delimitar o percurso numa direção específica.*

MB *Podes perfeitamente definir as tuas intenções. Frequentemente de-verás fazer isso, o que não te impede de interrogares as peças noutras direções. Às vezes sinto que precisas de um sentido de arrumação e coerência que pode limitar o teu trabalho futuro.*

Mostra-me a mesa de cabeceira: um livro de Jorge Amado, uma pequena pintura (abstrata?), velas, um isqueiro, uma flor num copo; um conjunto de seixos dispostos sobre um caderno de capa preta que

tapa parcialmente uma pintura com um padrão geométrico; outros elementos impossíveis de identificar.

RP *A minha mesa de cabeceira está sempre arrumada com uma ordem muito específica. Foi uma reação a um período de desordem. Reflete a necessidade de manter as coisas estáveis.*

MB *Tu és assim!*

RP *Eu sei, sou assim, perfeccionista.*

MB *Isso é excelente se não deixares que te destrua.
Não te deixes escravizar, mas usa essa característica a teu favor.*

RP *Terei que encontrar um equilíbrio saudável...*

Maria Santos Lima
6ª feira, 29-05-2020, 09h30

“Tempo de Renovar” é o título da última secção do relatório intercalar, onde integrou a série fotográfica correspondente. Durante aproximadamente uma semana fotografou todos os dias a vista de uma das janelas do seu quarto: “É uma linda vista que me habituei a ver com o decorrer das estações. [...] Agora, no mês de maio, é o tempo em que as folhas das tílias em frente da minha janela começam a crescer. [...] Há um ramo tão perto que se esticar o braço posso tocar-lhe. As folhas crescem a uma velocidade notável, visível de dia para dia. [...] A despedida do inverno e o tempo de renovação.”

MB *Em setembro, no início do ano letivo, querias usar a pintura como uma forma de pacificação dentro de ti. Retravas o que apelidaste, se bem me lembro, de “momentos felizes”.*

Agora este desejo está a tomar outras formas. Um amor pelas coisas, pelas vivências, pelos sítios, pela tua casa; pelos cães que te fazem companhia, a árvore que espreita à janela, a chuva que te acorda de noite, os pássaros a chilrear lá fora...

*O sítio onde moras parece o paraíso, és tu quem o sabe e mais ninguém saberia explicitá-lo melhor.
Estás a viver o tema.
Estás a viver dentro do tema.*

Mariana Espadaneira Duarte

6ª feira, 22-05-2020, 15h30

“Nestes tempos de confinamento, tenho regressado às minhas origens e raízes, ao meu lar [...]. Estou mais comigo e com os meus pensamentos [...]. Agora posso acompanhar o crescimento das plantas e concertos gratuitos dos pássaros.”

Falamos das suas pinturas, das peças em cerâmica, dos sons e imagens que gravou. Percorremos obras diversas, de Helen Frankenthaler ou Jean-Luc Mylayne a Nathalie Djurberg.

Depois de terminado o tutorial, a Mariana enviou-me dois vídeos que sempre omitira das nossas conversas. Um, com um grande plano dos seus olhos enormes fixos na câmara durante mais de cinco minutos, duas breves lágrimas. Outro, de duração semelhante, com ela de costas, o tronco nu, simulando abraçar-se em variações sucessivas. Uma via performativa completamente nova no seu trabalho. Uma reflexão diferente sobre o tempo de “confinamento, isolamento e solidão” que estávamos a viver. Respondo-lhe com uma última mensagem: “Intenso. Essencial para compreender a complexidade dos teus interesses. Não te esqueças de colocar no Portfólio final.”

Vera Berimbau

2ª feira, 22-06-2020, 16h00

MB *Foi um ano muito esquisito, para todos, mas para ti de modo muito particular.
Que aventura!*

(A Vera fez o primeiro semestre deste ano letivo em Roma, integrada no programa Erasmus, e só regressou a Lisboa poucos dias antes de ser declarado o estado de emergência.)

MB *Lembra-te do património que acumulaste: obras onde o que mais importa são os valores puramente pictóricos, a cor, a matéria, a forma, o gesto; conversas com o vizinho do lado, reflexões sobre a vida, sobre os tempos que vamos vivendo; vida e morte, cinzas, rasgões, alusões às sensações do corpo.*

Sinto que as tuas experiências destes três anos são uma reserva para o futuro.

Não esqueças as vias que iniciaste.

Não esqueças nunca.

Domingo, 24-05-2020

Mensagem

Há sensações que desejamos transmitir, sensações intensas, vindas do fundo de nós, mas não sabemos como o fazer. Não podemos deixar que isso paralise a nossa ação porque as respostas podem demorar.

Com sorte vamos encontrá-las mais tarde, quando a força inicial se diluiu, depois de virarmos essa página da nossa vida. Porque, entretanto, vivemos outras coisas, descobrimos novas formas e emoções que nos reformataram por dentro.

E, vá-se lá saber porquê, há uma luz que se acende. Subitamente, como por milagre, deparamos com as palavras que antes nos faltavam, mesmo debaixo dos nossos olhos, como se sempre lá tivessem estado.¹¹⁰



110 Este fragmento foi redigido na preparação de um dos últimos tutoriais, com uma aluna que estava a atravessar uma crise profunda. Mas no decorrer da conversa apercebi-me que naquele preciso momento era necessária uma abordagem mais terra a terra e o fragmento ficou esquecido no meio dos meus apontamentos. Foi com esta *Mensagem* que terminei a minha *Última lição* na FBAUL, que decorreu no auditório Lagoa Henriques a 2 de novembro de 2020.

6. Post Scriptum

a.

Desejei terminar este livro de modo diferente. Escrutinei minuciosamente as centenas de fotografias que captei na FBAUL nos meus últimos anos de professor (até 2015 só muito raramente tinha feito esse tipo de registros). É um conjunto heterogêneo, desigual. Foi em parte captado ao sabor do momento, sem programa nem calendário. Mas o maior número de imagens aconteceu de forma precipitada, em dias frenéticos de avaliação final, com um intuito preciso: ajudar-me a lembrar os trabalhos apresentados ao vivo pelos alunos.

Tentei selecionar, a partir desse manancial irregular e imensamente incompleto, uma sequência que mesmo assim pudesse contar, sem palavras, um pouco do muito que continuava por dizer. Mas cedo percebi que não poderia prescindir de uma explicação complementar, por mínima que fosse. Desde logo porque era obrigatório identificar os fotografados e/ou autores dos trabalhos a reproduzir¹¹¹; e ainda porque o caráter polissêmico das imagens, tão determinante na minha obra plástica, estaria aqui condenado a gerar um sem número de equívocos indesejáveis. Decidi por isso fazer uma *Lista de imagens* explicando o essencial de cada uma e iniciar este capítulo com algumas palavras introdutórias.

b.

Entramos neste livro como quem acede à faculdade pelo Largo da Academia Nacional de Belas Artes. Ao fragmento da fachada principal que inicia o livro seguem-se algumas imagens do percurso de entrada, do pátio da cisterna (que em dias de sol funciona como esplanada da cantina/bar) e do grande auditório, construído em época recente para acolher sessões de grande audiência. [pág. 6-19]

111 Só em algumas fotografias, genéricas, dos ateliês e corredores da faculdade, não foram identificados, por tal não se justificar, os autores das inúmeras obras presentes nas imagens.

Como separadores dos capítulos seguintes usei três momentos diferentes de um dos ateliês de Pintura no ano letivo de 2017-2018. Captei estas fotografias bem cedo de manhã, apenas com a luz natural disponível: (1) antes do arranque do ano letivo; (2) poucos dias depois do início das aulas; (3) a meio do primeiro semestre. [pág. 26, 64, 80]

O separador do penúltimo capítulo — *Ensino à distância* —, apresenta o ateliê na cave da minha residência. Foi aí que realizei todos os tutoriais por videoconferência entre março e junho de 2020. [pág. 108]

O presente capítulo inicia-se com um vestígio *arqueológico* de muitos anos de ensino: o dossier amarelo que usei durante mais de uma década nas cadeiras de projeto artístico. No interior dessa capa registei, ano após ano, sem nenhum critério ou sentido de ordem, os nomes de alguns dos artistas de que me ia lembrando no decorrer dos tutoriais a propósito das questões levantadas pelo trabalho dos alunos. Embora rudimentar, este dispositivo ajudou-me a desbloquear a memória vezes sem conta. Há imprecisões, nomes que se repetem e mil outros que ali não estão por os seus nomes me serem desde sempre muito familiares. [pág. 170]

Olhamos depois a sala 3.27, o ateliê central do 3º ano de Pintura. É uma sala de médias dimensões, com iluminação natural escassa provinda de três pequenas janelas viradas a poente. Logo à entrada encontra-se a secretária letiva (onde fiz a maioria dos meus tutoriais nos últimos doze anos) e o armário metálico onde guardamos os portfolios dos alunos e outros documentos e materiais. É aqui, em torno de uma mesa central improvisada, que realizamos as sessões de arranque em cada semestre e, mais esporadicamente, algumas aulas temáticas. [pág. 172-178]

Uma porta na zona da secretária letiva liga a sala 3.27 ao ateliê anexo, de dimensões equivalentes, mas com luz natural ainda mais reduzida, proveniente de duas janelas viradas a norte. [pág. 26, 64, 80, 180]

Dispomos ainda de um terceiro espaço, autónomo, ainda mais pequeno: a sala 3.53. [pág. 102, 205, 218, 221]

Quando, no arranque do ano letivo, nos juntamos pela primeira vez para falar da cadeira, dos procedimentos, dos espaços... encontramos tudo cuidadosamente limpo. O mobiliário, escasso e desgastado por muitos anos de uso, dispõe-se na periferia das salas. Por enquanto circula-se à vontade em toda a parte. E a pausa das férias de verão apagou os cheiros mais característicos de um ateliê de pintura. [pág. 26]

Em poucos dias tudo se altera. Os espaços são repovoados e, à medida que o primeiro semestre avança, a sobrelotação torna-se por demais evidente. As salas enchem-se de coisas, de cheiros e conversas, os corredores de acesso são invadidos e apropriados pelos alunos, que os irão utilizar como espaço adicional de trabalho e de armazenamento. Em breve estaremos mergulhados num turbilhão criativo. [pág. 80, 178-187, 193-203]

No final do semestre, com o aproximar da avaliação final, o panorama muda uma vez mais. Por sua estrita iniciativa, os alunos esvaziam por completo um ou dois ateliês de Pintura, amontoando todos os seus pertences nos corredores anexos, que em certos locais ficam praticamente intransitáveis. De súbito, esses ateliês em permanente sobrecarga transformam-se em imaculados espaços de exposição. Para muitos, a avaliação final, ponto culminante da atividade letiva ao longo do semestre, irá decorrer aí. [pág. 205, 215-221, etc.]

Os restantes alunos farão as suas apresentações, com maior ou menor cuidado expositivo, na sala 3.27, nos corredores do primeiro piso ou noutros espaços da faculdade previamente requisitados. [pág. 190-192, 222-225, 231-234, etc.]

Com o fim das avaliações de Pintura III encerra-se o primeiro semestre. O ciclo irá repetir-se a partir de fevereiro — aulas de apresentação, regresso em pleno à atividade diária nos estúdios e corredores, aulas temáticas extra... —, para tudo terminar cerca de cinco meses mais tarde, no calor do Verão, com as avaliações finais de Pintura IV.

Fotoq. Pintura
 tes
 49 Jena
 14 g

Wablen Bucht

Daniel
Stegmann Mass

Shade Amer
Cecily Brown
P. 7

Long Fries
 Malcolm Maley
 Anthony Green

Valerio Adami
Wade Grayton
Francisco Clement















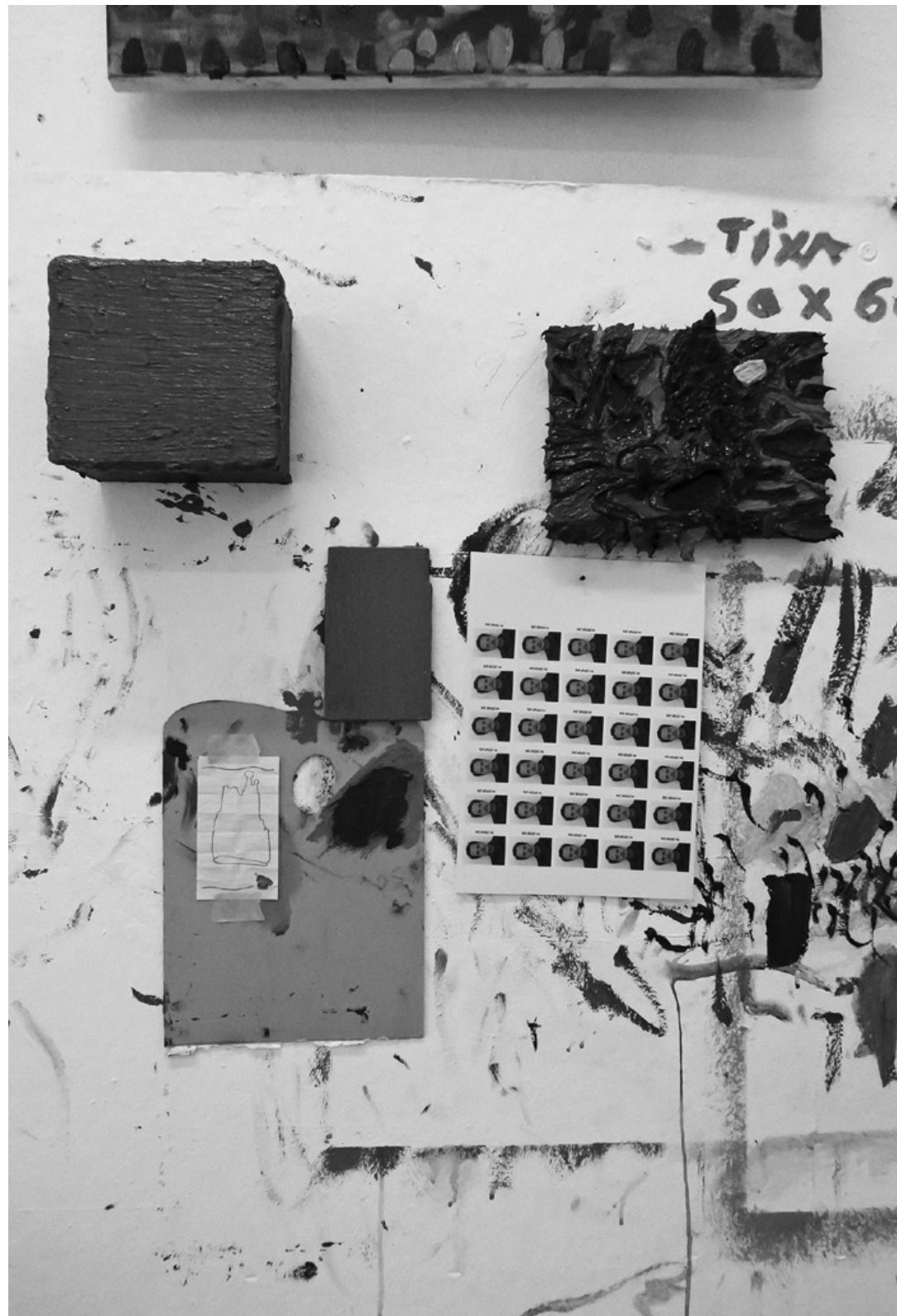






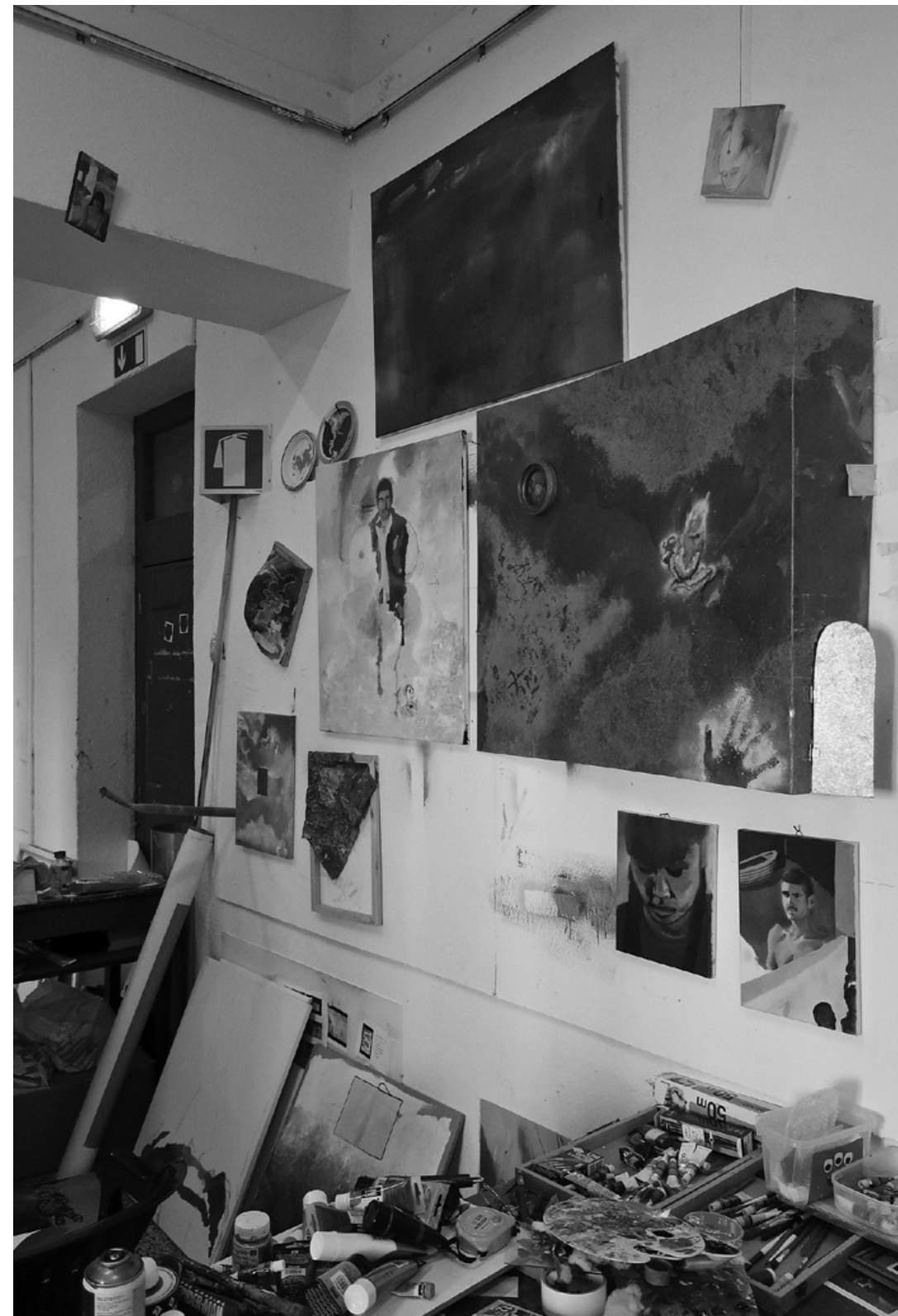






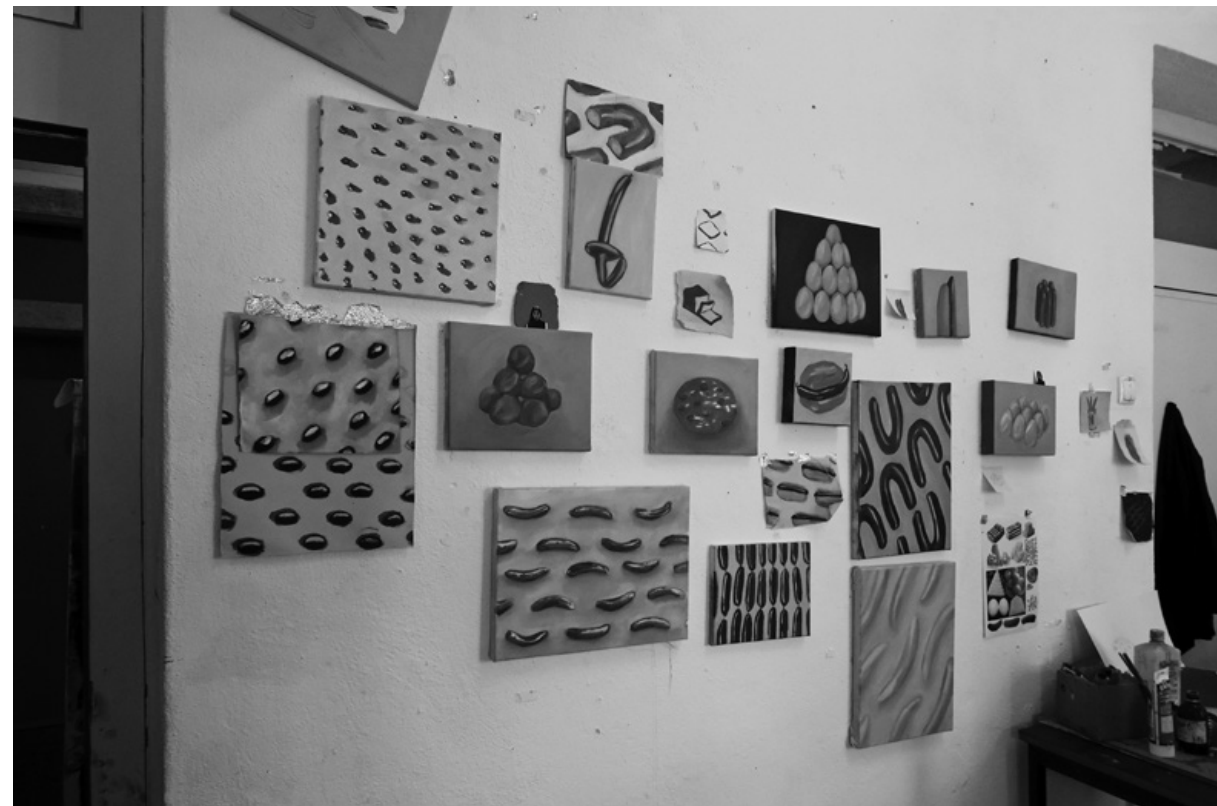














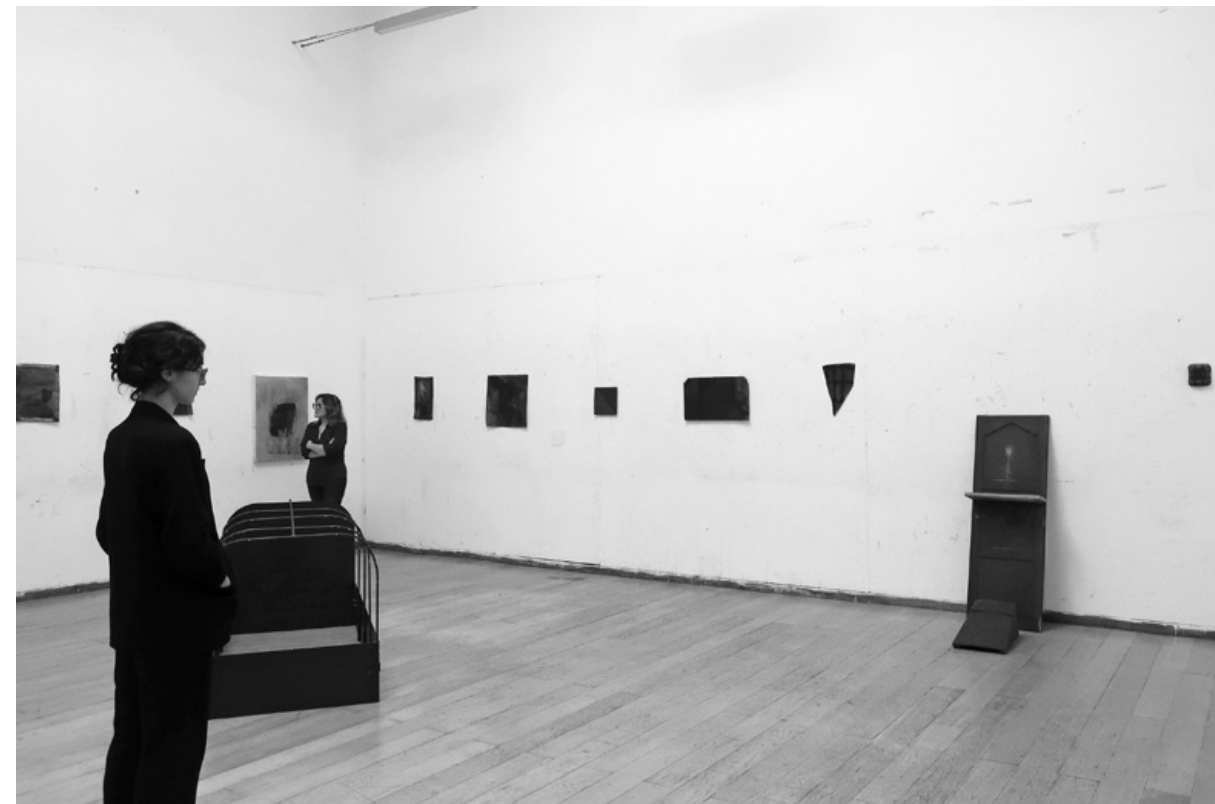








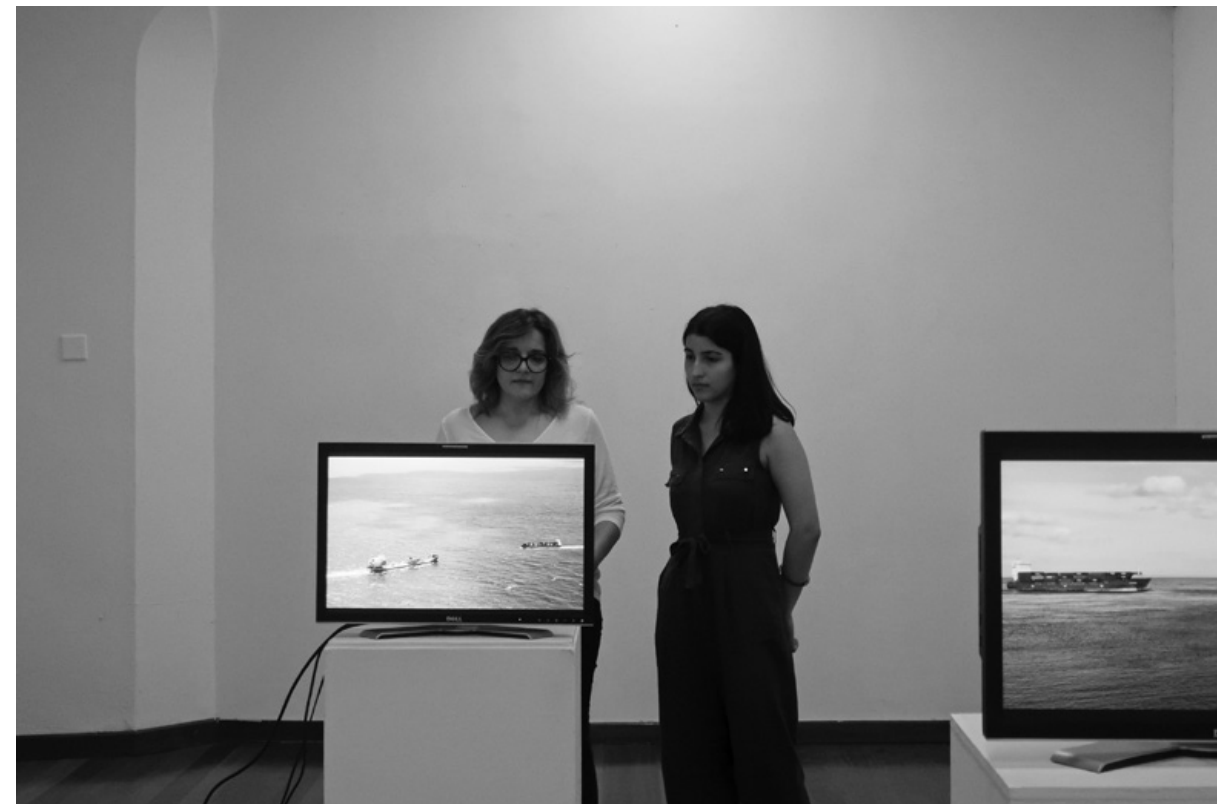


















Lista de fotografias

Capa Espaço de trabalho de alunos de pintura; FBAUL, corredor do 1º piso, 2019.

Preâmbulo

Pág. 6 Fachada da FBAUL, Largo da Academia Nacional de Belas Artes, 2018.

Pág. 8 Zona de entrada (pormenor), 2019.

Pág. 10 Zona de entrada e escadaria de acesso aos pisos superiores, 2018.

Pág. 11 Zona de entrada e escadarias de acesso aos pisos superiores, 2018.

Págs. 12, 14 Átrio de passagem (acesso ao piso inferior, ao pátio da cisterna, à cantina/bar, ao grande auditório, aos órgãos executivos e serviços administrativos, etc.), 2018.

Pág. 16 Pátio da cisterna; esplanada da cantina/bar; 2018.

Pág. 18 Sessão de apresentação do novo ano letivo; grande auditório, 2010.

Capítulos 1-5

Pág. 26 Ateliê anexo à sala 3.27 (antes do início das aulas), 18-09-2017.

Pág. 64 Ateliê anexo à sala 3.27 (alguns dias depois do início das aulas), 04-10-2017.

Pág. 72 Espaço de trabalho de alunos de Pintura (ao centro, obra de João Maria Pacheco em execução); corredor do 1º piso, 19-05-2016.

Pág. 80 Ateliê anexo à sala 3.27 (a meio do primeiro semestre), 08-11-2017.

Pág. 90 Carolina Serranito, primeiro tutorial; sala 3.27, 2017-2018.

Pág. 99 Os alunos vão chegando para a aula de Composição; sala 4.05, 25-05-2018.

Pág. 102 Sara Mealha, avaliação final de Pintura IV; na imagem, da esquerda para a direita: Sara Mealha, Laura Peixoto, Luís Rocha, prof. M. Botelho, Manuel Queiró; sala 3.53, 29-06-2016. Fotografia de João Seguro.

Pág. 108 Ateliê na cave da minha residência onde realizei os tutoriais por videoconferência entre março e junho de 2020.

Pág. 117 Espaço de trabalho com os dois computadores utilizados nos meus tutoriais por videoconferência, 2020.

Pág. 132 Tutorial com Luísa Santos, 25-05-2020.

Pág. 140 Tutorial com Cláudia Cerqueira, 28-05-2020.

Pág. 147 Tutorial com Ana Margarida Matos, 13-06-2020.

Pág. 156 Tutorial com Rita Paisana, 19-06-2020.

Capítulo 6

Pág. 170 O meu dossiê amarelo, c. 2008-2020.

Pág. 172 Zona de tutoriais; sala 3.27, 19-05-2016.

Pág. 173 Tutorial com Joana Aparício Tejo; sala 3.27, 15-11-2017.

Pág. 174 Sala 3.27 poucos dias depois do início do ano letivo; ao centro da imagem, a mesa em torno da qual nos reunimos durante as aulas de apresentação; 27-09-2017.

Pág. 176 Os alunos vão chegando para a aula temática “Fotografar pintura”; na imagem, da esquerda para a direita: Leonor Sousa, Sofia Tudela, Beatriz Pedroso, Carolina Prata, Francisco Painço Santos, Hugo Cubo Gonçalves (ao fundo), Ânia Pais (olhando de frente), Edna Serrão (meio escondida),

Liliana Ferreira (atrás, em pé), Vera Serpa Soares, Ana Teixeira, Oksana Zahryva (atrás), Rita Andrade, José Leite, Ana Sofia Sá (aluna do Mestrado em Pintura). Sala 3.27, 19-10-2018.

Pág. 178 Sala 3.27, 14-04-2016.

Pág. 180 Ateliê anexo à sala 3.27, 17-12-2015.

Pág. 182 Ateliê anexo à sala 3.27, 02-06-2017.

Pág. 183 Espaço de trabalho de Tiago Santos; ateliê anexo à sala 3.27, 03-11-2017.

Pág. 184 Ateliê anexo à sala 3.27, 14-04-2016.

Pág. 185 Ateliê anexo à sala 3.27, 23-05-2018.

Pág. 186 Ateliê anexo à sala 3.27, 18-10-2017.

Pág. 187 Ateliê anexo à sala 3.27, 31-01-2018.

Pág. 188 Corredor do 2º piso (Design), 05-02-2018.

Pág. 189 Corredor do 1º piso; à direita da imagem, a porta da sala 3.27; 31-01-2018.

Pág. 190 Obra de Bárbara Jasmins; avaliação final de Pintura IV; corredor do 1º piso, 01-07-2019.

Pág. 192 Obra de Bárbara Jasmins; avaliação final de Pintura III; corredor do 1º piso, 20-01-2019.

Pág. 193 Henrique Palmeirim Lázaro junto ao seu espaço de trabalho; corredor do 1º piso, 27-06-2016.

Pág. 194 Ao centro da imagem, obras de João Maria Pacheco (à esquerda) e de Ricardo Marcelino (à direita); corredor do 1º piso, 11-05-2016.

Pág. 196 Obras de Fernão Cruz; corredor do 1º piso, 19-05-2016.

Pág. 197 Obras de Fernão Cruz; corredor do 1º piso, 27-06-2016.

Pág. 198 Obra de Sara Mealha; avaliação final de Pintura IV; sala 3.53, 29-06-2016.

Pág. 199 Espaço de trabalho de Sara Mealha; sala 3.53, 05-05-2016.

Pág. 201 Pedro Tinôco no seu espaço de trabalho; ateliê anexo à sala 3.27, 28-10-2019.

Pág. 202 Diogo Pereirinha expõe uma das suas obras; avaliação final de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 21-01-2020.

Pág. 203 Espaço de trabalho de Diogo Pereirinha; ateliê anexo à sala 3.27, 02-12-2019.

Pág. 205 Francisca Pinto expõe as suas obras; avaliação final de Pintura IV; sala 3.53, 28-06-2016.

Pág. 206 Espaço de trabalho de Gonçalo Gouveia; avaliação final de Pintura IV; sala 3.27, 05-07-2017.

Pág. 207 Obras de Hugo Cubo Gonçalves; avaliação periódica de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 16-12-2018.

Pág. 208 Obras de Mariana Malheiro; avaliação final de Pintura IV; corredor do 1º piso, 28-06-2016.

Pág. 209 Espaço de trabalho de Sofia Mascate; ateliê do 4º ano de Pintura, 05-04-2017.

Pág. 210 Obra de Joana Aparício Tejo; corredor do 1º piso, 24-06-2019.

Pág. 211 Ânia Pais a trabalhar numa das suas obras; corredor do 1º piso, 26-03-2019.

Pág. 213 Cláudia Cerqueira expõe uma das suas séries fotográficas; avaliação final de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 22-01-2020.

Pág. 214 Mariana Espadaneira Duarte apresenta um conjunto de serigrafias; avaliação periódica de Pintura III; sala 3.27, 16-12-2019.

- Pág. 215** Pedro Tinôco e Gonçalo Graça manipulam obras de Mariana Pestana; avaliação final de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 22-01-2020.
- Pág. 216** Gonçalo Graça com uma das suas obras em ferro; avaliação periódica de Pintura III; sala 3.27, 16-12-2019.
- Pág. 217** Joana Oliveira explica uma das suas obras em execução; avaliação periódica de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 16-12-2018.
- Pág. 218** Pausa nas avaliações finais de Pintura IV; na parede ao fundo, obra de Edna Serrão; na imagem, da esquerda para a direita: Clara Bolota, Edna Serrão, Ânia Pais, Sandra Jorge, Francisco Painço Santos; sala 3.53, 16-12-2018.
- Pág. 220** Beatriz Valleriani e Clara Bolota expõem obras de Beatriz Valleriani; à esquerda e ao centro da imagem: prof. Miguel Ângelo Rocha e Gonçalo Graça; avaliação final de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 21-01-2020.
- Pág. 221** Inês Reis expõe as suas obras (Maura Gonçalves junto à porta de entrada); avaliação final de Pintura III; sala 3.53, 21-01-2020.
- Pág. 222** André Silva, avaliação final de Pintura III; na imagem, da esquerda para a direita: prof. Miguel Ângelo Rocha, Afonso Matos, André Silva; átrio de acesso ao grande auditório, 31-01-2018.
- Pág. 223** Clara Bolota, avaliação final de Pintura IV; na imagem: Clara Bolota (à esquerda) e prof. Diana Costa; sala de desenho, 28-06-2019.
- Pág. 224** Carolina Marostica, avaliação final de Pintura; na imagem: Carolina Marostica (à esquerda) e prof. João Seguro; sala do Mestrado em Pintura, 02-07-2015.
- Pág. 225** Luísa Santos, avaliação final de Pintura III; na imagem: Luísa Santos e prof. Miguel Ângelo Rocha; corredor do 1º piso, 22-01-2020.
- Pág. 226** Instalação de Ânia Pais; avaliação final de Pintura IV; na imagem: Ânia Pais (à esquerda) e prof. Diana Costa; sala 3.53, 28-06-2019.
- Pág. 228** Projeção de um vídeo de Francisco Painço Santos; avaliação final de Pintura IV; na imagem, da esquerda para a direita: Vera Serpa Soares, Bárbara Jasmins, Hugo Cubo Gonçalves, Francisco Painço Santos, prof. Diana Costa; sala de Artes Plásticas, 02-07-2019.
- Pág. 229** Obra de Catarina Jesus; avaliação final de Pintura III; sala de Artes Plásticas, 21-01-2020.
- Pág. 230** Beatriz Valleriani apresenta trabalhos em vídeo; avaliação final de Pintura III; ateliê anexo à sala 3.27, 21-01-2020.
- Pág. 231** Ana Teixeira, avaliação final de Pintura IV; na imagem: prof. Diana Costa (à esquerda) e Ana Teixeira (à direita); Galeria AEFBAUL, 02-07-2019.
- Pág. 232** Obra de Ana Flor Galvão e Salomé Lopes; avaliação final de Pintura IV; na imagem, da esquerda para a direita: Salomé Lopes, Ana Flor Galvão, prof. Diana Costa; Galeria AEFBAUL, 28-06-2019.
- Pág. 234** Catarina Teixeira (à esquerda) junto a uma das suas obras; Galeria AEFBAUL, 11-12-2019.
- Pág. 235** Instalação de Liliana Ferreira; avaliação final de Pintura IV; sala 3.53, 28-06-2019.
- Pág. 236** Sara Mealha, avaliação final de Pintura IV; na imagem: M. Botelho e Sara Mealha; sala 3.53, 29-06-2016. Fotografia de João Seguro.
- Pág. 237** M. Botelho junto a obras de Vera Serpa Soares; avaliação final de Pintura IV; sala de Artes Plásticas, 02-07-2019. Fotografia de Diana Costa.

Referências bibliográficas (impressas e digitais)

- A.A.V.V. — *The Dynamics of Now: Issues in Art and Education*. London: Wimbledon School of Art; Tate Publishing, 2000.
- A.A.V.V. — *Artists in the 1990s: Their Education and Values*. London: Wimbledon School of Art; Tate Gallery, 1994.
- A.A.V.V. — *pressPLAY: contemporary artists in conversation*. London; New York: Phaidon, 2005.
- ARNHEIM, Rudolf — *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia* (1966). Lisboa: Dinalivro, 1997.
- ASHTON, Dore — *A Critical Study of Philip Guston* (1976). Berkeley; Los Angeles; Oxford: University of California Press, 1990.
- BEARD, Ruth; Hartley, James — *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Paul Chapman Publishing, 1984.
- BERNADAC, Marie Laure; Androula, Michel — *Picasso: Propos sur l'art*. Paris: Gallimard, 1998.
- BERNADAC, Marie Laure; Obrist, Hans-Ulrich (Eds.) — *Louise Bourgeois, Destruction of the Father, Reconstruction of the Father: Writings and Interviews 1923-1997*. London: Violette Editions, 1998.
- BERNSTEIN, Emma Bee — “Medium specificity”. The Chicago School of Media Theory, The University of Chicago, Division of the Humanities.
- Acedido em: <https://lucian.uchicago.edu/blogs/mediatheory/keywords/medium-specificity/>
- BEUYS, Joseph (Compiled by Carin Kuoni) — *Joseph Beuys in America: Writings by and Interviews with the Artist*. New York: Four Walls Eight Windows, 1974.
- BROOKFIELD, Stephen — *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting* (1987). Milton Keynes: Open University Press, 1995.
- CABANNE, Pierre — *Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido* (1967). São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- CHIPP, Herschel B. — *Theories of Modern Art*. Berkeley, Los Angeles, London; University of California Press, 1968.
- COLES, Alex; Defert, Alexia (Eds.) — *The Anxiety of Interdisciplinarity*. London: BACKless Books; Black Dog Publishing, 1998.
- CRAIG-MARTIN, Michael — *On Being an Artist*. London: Art Books Publishing, 2015.
- Acedido em: <https://www.itsnicethat.com/articles/michael-craig-martin-on-being-an-artist>
- CROW, Thomas — *Modern Art in the Common Culture*. New Haven; London: Yale University Press, 1996.
- DANTO, Arthur — *After the End of Art*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- DE VILLE, Nicholas; Foster, Stephen (Eds.) — *The Artist and the Academy: Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*. Southampton: John Hansard Gallery; University of Southampton, 1994.
- ELKINS, James — *Why Art Cannot be Taught*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- ENWEZOR, Okwui; Dilleymuth, Stephan; Rogoff, Irit — “Schools of thought” (three lecturers from art academies in the USA, Germany and the UK reflect upon the strengths and failings of art education today). *Frieze*, issue 101, September 2006.

FISH, Stanley — *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1980.

Acedido em: faculty.goucher.edu/eng215/Fish-y_Thoughts_Theory_Method.htm

GAY, Paul du; Evans, Jessica; Redman, Peter (Eds.) — *Identity: a Reader*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications; The Open University, 2000.

GIDDENS, Anthony — *Modernidade e identidade pessoal* (1991). Oeiras: Celta Editora Lda., 1997.

GODFREY, Mark — “Learning Experience”. *Frieze*, September 2006.

GUSTON, Philip — *Philip Guston*. New York; San Francisco: George Braziller; San Francisco Museum of Modern Art, 1980.

HARRISON, Charles; Wood, Paul (Eds.) — *Art in Theory 1900–1990: An Anthology of Changing Ideas*. Oxford (UK), Cambridge (USA): Blackwell Publishers, 1992.

KRAUSS, Rosalind — *A Voyage on the North Sea: Art in the Age of the Post-Medium Condition*. London: Thames & Hudson, 2000.

MADOFF, Steven Henry (Ed.) — *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge Massachusetts; London: The MIT Press, 2009.

MATISSE, Henri — *Escritos e Reflexões Sobre Arte* (1972). Lisboa: Editora Ulisseia, n.d..

MICHAUD, Yves — *Enseigner l’art?* Paris: Éditions Jacqueline Chambon, 1993.

NELSON, Robert S.; Schiff, Richard (Eds.) — *Critical Terms for Art History*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2003.

READ, Herbert — *O Significado da Arte* (1931). Lisboa: Editora Ulisseia, n.d..

RICHTER, Gerhard — *The Daily Practice of Painting: Writings 1962–1993*. London: Thames and Hudson, 1995.

ROSENBERG, Harold. *The De-definition of Art* (1972). Chicago; London: The University of Chicago Press, 1983.

ROSS, Clifford — *Abstract Expressionism: Creators and Critics*. New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers, 1990.

SCHÖN, Donald — *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot, UK: Ashgate Arena, 1983.

SIEGELAUB, Seth; Büchler, Pavel — “Seth SiegelauB and Pavel Büchler: in conversation” (Spike Island, Bristol, October 27, 2007). *Art Monthly*, nº 320, October 2008.

WALL, Jeff — *Jeff Wall: Selected Essays and Interviews*. New York: The Museum of Modern Art, 2007.

WINNICOTT, D. W. — *The Maturation Processes and the Facilitating Environment* (1965). London, Karnak Books, 1990.

WOLLHEIM, Richard — “The Work of Art as Object”. ART THEORY (art-zoo.com)

Acedido em: theoria.art-zoo.com/the-work-of-art-as-object-richard-wollheim/

*

“Suspension of disbelief”. Oxford Reference, Oxford University Press. Acedido em: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100544310>

Agradecimentos

Às minhas alunas, aos meus alunos, um eterno obrigado. São elas e eles a verdadeira razão de ser deste livro. Um particular agradecimento a todas/todos as/os que para ele contribuíram de forma direta, autorizando a publicação das suas obras, das suas palavras ou das imagens em que simplesmente figuram. E um obrigado sem fim à minha mulher, Alda Silveira, a minha primeira leitora e conselheira, pela sua longa e infatigável paciência.

Quero ainda agradecer a todos os outros que, das mais diversas formas, contribuíram para que esta edição fosse possível, nomeadamente (por ordem alfabética): Ana Mata, Cláudio Melo, Diana Costa, Fernando António Baptista Pereira, Ilídio Salteiro, Isabel Nunes, Isabel Sabino, João Paulo Queiroz, João Seguro, José Gabriel Flores, Miguel Ângelo Rocha, Tomás Gouveia.

Por último, um sentido agradecimento a todos os que, dentro da faculdade, contribuíram para tornar estes quase vinte e seis anos de docência na FBAUL num dos períodos mais extraordinários e profícuos de toda a minha vida.

Nasceu em Lisboa, em 1950. Vive e trabalha em São Pedro do Estoril. É formado em Arquitetura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa (1968-1976). Foi bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian na Byam Shaw School of Art e na Slade School of Fine Art, Londres (1983-1985; 1985-1987). Fez o Doutoramento em Belas Artes/Pintura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2006). É professor associado jubilado dessa mesma Faculdade e membro do CIEBA (Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa).

Expõe regularmente desde 1986, em Portugal e no estrangeiro. Das suas exposições individuais e coletivas destacam-se as realizadas em instituições e galerias como a Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa; o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, Lisboa; o Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa; o Museu da Eletricidade (Fundação EDP), Lisboa; a Fundação PLMJ, Lisboa; o Museu de Arte Contemporânea de Elvas; o Centro Cultural de Lagos; o Centro Cultural de Cascais; a Galeria Miguel Nabinho, Lisboa; a Galeria Fernando Santos, Porto; a Galeria Módulo, Lisboa e Porto; a Galeria Flowers East, Londres; a Galeria João Esteves de Oliveira, Lisboa; a Galeria Gomes Alves, Guimarães; entre outras.

Está representado em coleções públicas e privadas, podendo destacar-se as seguintes: Fundação Calouste Gulbenkian; Museu Nacional de Arte Contemporânea (Museu do Chiado); Fundação EDP; Fundação PLMJ; Museu de Arte Contemporânea de Elvas (Coleção António Cachola); Millennium BCP.

Em 1994 concorri a um lugar de assistente estagiário na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. A 4 de janeiro do ano imediato assumi o cargo. Jubilei-me como professor associado no dia 2 de novembro de 2020. É da reflexão ocorrida ao longo desses quase vinte e seis anos de lecionação que dou conta neste livro. Anos apaixonantes, de intensa dedicação ao ensino, que me mudaram como pessoa, como professor e como artista.

Manuel Botelho



Ateliês e Tutoriais: Reflexões sobre o Ensino da Arte

Manuel Botelho

